

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1983. 23. ÉVFOLYAM

1983. DEC 2 71

5



A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Horváth Péter (Budapest), Juhász Károly (Baia),
 dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
 dr. Nagy József (Jászberény), Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr),
 dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. BERECSKI SÁNDOR: Marx pedagógiai gondolatai	277
DR. KÉREKGYÁRTÓ IMRE: Gyermekünk életszemlélete	280
KISS ALBERINÉ: Együttműködés a családi életre nevelésben	287
DR. RÓNAI BÉLA: Beszédművelés a távoktatásban	290
DR. BABINSZKY PÁL: Az idegennyelv-tanulás és az életkor kapcsolatáról	295

ÚJ TANTERVEINKRŐL

BEDŐ GYULÁNÉ TÓTH ÉVA: Nyelv és zene kapcsolata az anyanyelvi nevelésben ...	300
CSAPÓ IMRÉNÉ: Differenciált foglalkozások az első osztályos matematika tanítása során	305

MŰHELY

DR. ORBÁN JÓZSEFNÉ: A képzőművészeti nevelés és rajzoktatást segítő alsó tagozatos szakkör munkaterve	319
MIKLOVICZ ÁRPÁD-SZABÓ GEZÁNÉ: „Helyzet és mozgás”	324
POLÁK ISTVÁN: Matematikai feladatmegoldó verseny a 4. osztályosok szakköri foglalkozásán	328

SZEMLE

DR. GÁCSEI JÓZSEF-DR. FARKAS KATALIN: A tanítási órák pedagógiai szempontú elemzésének néhány kérdése	333
DR. KARLOVITZ JÁNOS: Kerékgyártó Imre posztumusz könyvéről	336
NAGYNÉ SÜLYOK HEDVIG-BIHARI JÓZSEF-H. TÓTH IMRE: Bevezetés a russzisztikába	338
MADARAS ERIKA-DAVID LEGGE-PAUL J. BARBER: Információ és készség	338
SZOLNOKY JENŐ-PÁPP JÁNOS: Környezetvédelem szabadidőben	340
DR. VÁRKONYI NÁNDOR (1918-1938)	

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Dr. Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

83-3753 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Marx pedagógiai gondolatai

Lezajlottak a külföldi és hazai megemlékezések, tudományos ülések, melyeket Marx Károly halálának 100 éves (1883–1983) évfordulója alkalmával rendeztek. Összegezni lehetne tehát nemcsak Marx életének és munkásságának jelentőségét, értékét és a halála óta eltelt száz évben gyakorolt hatását az emberiség fejlődésére, hanem az emlékülések tapasztalatait is, ahogyan e nagy gondolkodó életművét mérlegre tették. E rövid megemlékezés keretében természetesen nem vállalkozhatom egyik összezésre sem. Érdemes azonban felfigyelni arra, hogy különösen a külföldi tudományos emléküléseken egyik vitatott probléma volt annak elemzése, hogy Marx gondolatai mennyire aktuálisak korunkban, időszerűek-e egyáltalán, s a társadalmi, gazdasági, tudományos fejlődés nem haladta-e túl a marxi megállapításokat. Nyilvánvalóan egyik tudományos elemzés sem vállalkozhatott arra, hogy Marx teljes tevékenységét, gondolatrendszerét vizsgálja. Marx több tudomány területén dolgozott, megállapításait sok tudomány tudta és tudja hasznosítani. Éppen ezért tarthatjuk tudománytalannak azt a vitát, amely a marxi eszmék korszerűségét veti fel.

Nem vagyunk könnyű helyzetben, amikor Marx pedagógiai nézeteit, illetve hatását a neveléstudományra szándékozunk vizsgálni. A szűk terjedelem sem engedi meg a teljességre való törekvést. Az évforduló kapcsán inkább néhány kérdés kiemelésére célszerű törekedni.

Mindjárt azzal kell kezdeni, hogy a magyar neveléstörténet és a magyar neveléstudomány még adós Marx pedagógiai gondolatainak rendszeres és teljes feldolgozásával. Nem vizsgáltuk még meg egyrészt azt, hogy a marxi gondolatok mikor és hogyan jelentkeztek a pedagógiai tételeink között, és egyben milyen ellenhatást fejtettek ki, másrészt 1945 után hogyan épültek be e gondolatok – szinte észrevétlenül és természetesen – a neveléstudomány magyar rendszerébe. Valóban sajátos helyzet az, hogy pedagógusaink zöme zavarba jönne, ha arról kérdeznénk őket, hogy miben látja Marx jelentőségét a neveléstudomány területén, amikor ugyanakkor jól ismeri azokat a neveléstudományi alaptételeket, melyeket vagy maga Marx fogalmazott meg, vagy pedig azokat, amelyeket Marx filozófiai, közgazdasági, jogi stb. gondolatai alapján dolgozott ki. a neveléstudomány.

Marx pedagógiai nézeteivel kapcsolatban a magyar pedagógiai szakirodalomban egy eléggé elterjedt és sajnos megcsontosodott alapkiindulással találkozunk. Ebben döntően hibásak a pedagógiai tankönyvek, de még a 100 éves megemlékezések alkalmával is szembetalálkozhattunk e helytelen megközelítéssel. Marx pedagógiai nézeteit tárgyalva, abból szoktak a szerzők kiindulni, hogy egyrészt Marx – és Engels is – nem volt kimondottan, szigorúan véve pedagógiai gondolkodó, másrészt a neveléssel, oktatással kapcsolatos nézeteit műveiben szétszórta, más problémákkal összefüggésben

fejtette ki, s így nem alkotott egységes, szervesen felépített neveléstudományi rendszert. Érdemes lenne kutatni azt, hogy milyen forrásból indult ki e felfogás, s miért vált általánossá. E nézet azért is furcsa, mivel más, Marxnál lényegesen jelentéktlenebb pedagógiai gondolkodóval kapcsolatban ilyen kifogásokat nem vetnek fel, jóllehet, egészen jogosak lennének. Marxnak a neveléstudományra gyakorolt hatásának ilyen félreértelmezése szinte természetesen következik abból, hogy – amint már utaltam rá – nem rendelkezünk olyan elemző munkával, amely e kérdést tudományos igénytelenséggel feldolgozza. A magyar pedagógiai szakirodalomban eddig két szemelvénygyűjtemény jelent meg, amelyek tartalmazzák Marx neveléssel, oktatással kapcsolatos gondolatait. Az egyik az 1955-ben megjelent kötet „Marx, Engels, Lenin, Sztálin: „A nevelésről”, a másik 1967-ben került kiadásra „A marxizmus-leninizmus klaszszikusai a nevelésről”. Ha e két szemelvénygyűjteményt gondosan átolvassuk, akkor megállapíthatjuk, hogy Marx a neveléstudomány alapvető kérdéseit érintette, s ebből a szempontból hiánytalan rendszert is adott. Természetesen az oktatás, nevelés részletkérdéseit nem érintette, de a neveléstudománynak melyik művelője dolgozott ki minden részletében teljes pedagógiai rendszert. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy Marx elsősorban pedagógiai gondolkodó volt, de a későbbi elemzés során láthatjuk, hogy a nevelés, oktatás kérdéseit milyen szoros összefüggésben tárgyalta a társadalom egyéb problémáival. A neveléstudomány történetében nem találkozunk olyan gondolkodóval, mint éppen Marx, aki a nevelés és oktatás kérdéseit ilyen komplex módon és összefüggésben vizsgálja a társadalmi élet jelenségeivel. Napjainkban talán ezt kell Marx legfontosabb tanításának és kutatási metodikájának tartanunk, hogy a nevelés és oktatás milyen elszakíthatatlan kapcsolatban van a társadalmi élet fejlődésével, és tudományos megállapítást csak ezek összefüggéseinek feltárása után szabad tenni.

Marx – és Engels – jelentősége a neveléstudományra kétségtelenül a dialektikus és történelmi materializmus tételeinek kidolgozásával jelölhető meg. A neveléstudomány hosszú fejlődése során nagyon sok filozófiai rendszert próbált alapul venni ahhoz, hogy tételeit kidolgozza. A fejlődés éppen azt bizonyította be, hogy e rendszerek azért nem bizonyultak elfogadhatónak, mivel a filozófiai rendszer is helytelen, túlhaladott lett. A neveléstudomány tudományos voltát éppen a dialektikus és történelmi materializmus filozófiájának felhasználása biztosítja. Ennek segítségével dolgozhatók ki azok az elméleti tételek, amelyek a nevelés és oktatás gyakorlatát helyesen irányítják. Meg kell állapítanunk, hogy pedagógiai gondolkodásunkban, szemléletmódunkban még nem érvényesülnek mindig a marxi filozófiai nézetek, s ennek következménye a nevelés, oktatás gyakorlatában elkövetett hibák. E tételek nem ismerésének oka az is, hogy napjainkban sem tudunk mindig eredményesen szembeszállni áltudományos vagy tudománytalan felfogásokkal. Talán nem egészen összeegyeztethető az, hogy e lap hasábjain – amely elsősorban a nevelés és oktatás gyakorlati kérdéseivel hivatott foglalkozni – éppen Marxra utalva, hangsúlyozzam a nevelés-oktatás filozófiájának elmélyültebb tanulmányozását, mivel csak ez menthet meg bennünket a prakticismustól.

Azt tapasztalhatjuk, hogy a marxi filozófia, közgazdaságtan stb. behatóbb tanulmányozásától éppen azért idegenkednek sokan, mivel félnek azok elvontságától, nehezen érthetőségétől. Ez is egyike a téves nézeteknek. Elegendő lenne Marx bármelyik pedagógiával kapcsolatos írásába beleolvasni ahhoz, hogy lássuk: mennyire reális, mennyire gyakorlati volt, s megállapításai milyen természetesen érthetőek. Marx műveiben nem érint egyetlen olyan társadalmi problémát sem, amelynek ne tárná fel nevelési, oktatási összefüggéseit, s ne hangsúlyozná a nevelés és oktatás társadalmi szükségességét. Marxnál a nevelés és oktatás minden kérdése a társadalmi élet, célkitűzés mindennapi gyakorlatával van szoros kapcsolatban, s ez a biztosítéka

annak, hogy a nevelés és oktatás feladatait mindenkor helyesen jelöli meg. Marx pedagógiai tanításait éppen ezért helytelen absztrakt módon megközelíteni.

Marx a neveléstudomány alapvető kérdéseit tudományos igénnyel fogalmazta meg. E kérdések körül napjainkban is tudományos viták zajlanak, jóllehet Marx egyértelműen fejtette ki álláspontját. Tisztázta többek között az évszázadok óta folyó vitát a nevelés és nevelhetőség szerepéről, a környezet, az öröklés, a nevelés kapcsolatáról. Neveléstudományi jelentősége az is, hogy nemcsak egy adott kor pedagógiai problémáival kapcsolatosan foglalt állást, hanem messze előre megjelölte a jövő társadalmának nevelési feladatait. Az utópista szocialistáktól eltérően, itt is a társadalmi fejlődés, a fejlődő új osztály, a munkásosztály igényeinek, szükségleteinek figyelembevételével fogalmazta meg a neveléssel, oktatással kapcsolatos teendőket.

Marx pedagógiai gondolatainak legtöbb vitát kiváltó része a kommunista társadalom embereszményének, a mindenoldalúan fejlett embernek az értelmezése volt, illetve ennek az embereszménynek kapcsolata a jelen társadalmi feltételeink között megvalósítható nevelési célokkal és feladatokkal. A félreértések egyik oka itt is a marxi filozófiai tételek helytelen értelmezése volt.

Kevésbé hangsúlyoztuk eddig azt, hogy Marx pedagógiai nézetei mennyire gyermekközpontúak voltak. Elegendő csupán a Tőkében kifejtett gondolataira utalni a gyermekek munkáltatásával kapcsolatban. Másik írásában így vélekedik: „Meg kell védeni a gyermekek és a fiatalok jogait. Ők nincsenek abban a helyzetben, hogy maguk léphessenek fel saját védelmükben. A társadalom kötelessége tehát, hogy sikkra szálljon értük.” Milyen líraian ír a gyermekkorról egyik művében: „Nem a gyermeki természetben éled-e fel minden korszakban a korszak sajátos jellege a maga természetes igazságában?” A neveléstudomány nem figyelt fel eléggé még arra sem, hogy Marx a gyermeki fejlődés szakaszait a korábbi felosztásoktól eltérően közelítette meg, mivel e felosztás alapját a gyermeki munkavégzés szerint határozta meg. A korábbi és ma is használatos felosztások többféle filozófiai s főleg gyermekpszichológiai alapokat használnak fel. Marx újszerűen úgy végzi el a felosztást, hogy melyik fejlődési korban milyen mértékű munkavégzésre alkalmasak a gyermekek? A 9–12 évesek napi 2, a 13–15 évesek napi 4, a 16–17 évesek pedig napi 6 órai munkára alkalmasak. Marx, amikor tiltakozik a tőkés társadalom gyermeket tönkretévő dolgoztatása ellen, ugyanakkor kiemeli a munka személyiségformáló szerepét.

Marx pedagógiai gondolatai között fontos szerepet kap az egyén és társadalom kapcsolata. Érdemes idézni kevésbé ismert gondolatát ezzel kapcsolatban: „A hivatás megválasztásánál a fő szempont az emberiség javának a szolgálata és saját magunk tökéletesebbé válása. Ne higgyük, hogy e két érdek ellentétes egymással... az emberi természet olyan, hogy maga az ember csak úgy válhat tökéletesebbé, ha a társadalom jólétéért és tökéletesebbé válásáért munkálkodik.”

Marx halálának 100 éves évfordulója arra inthet bennünket, hogy műveit elmélyültebben tanulmányozzuk, és gondolatait következetesebben építsük bele mindennapi elméleti és gyakorlati tevékenységünkbe.

Gyermekeink életszemlélete

Lucifer: Mit állsz oly szótlan, mondd, mit
borzadsz?

Tragédiának nézed? nézd legott
Komédiának, s mulattatni fog.”

Madách Imre

EMBERI KAPCSOLATAINK egyik legerősebb kohéziós ereje életszemléletünk azonossága. Mély, tartós kapcsolataink rendszerint erre az alapra támaszkodnak, fel-színes, könnyen létrejövő, de talán még ennél is könnyebben szétbomló kapcsolataink pedig ennek a hiányát érzik. Életszemléleten Értelmező Szótárunk tömör meghatározása szerint *azt a módot értjük*, „ahogyan (az ember) az életet, az élet eseményeit, a világ jelenségeit szemléli, megítéli” (É. Sz. II. p. 145.). A meghatározás kimondatlanul azt is tartalmazza, hogy az életszemléletben vannak

- a) egy-egy történelmi korszakra (pl. antik világ, középkor, barokk, romantika, realizmus)
- b) egy-egy társadalmi osztályra (pl. rabszolgatartók, főurak, nagypolgárok, proletárok)
- c) sokszor még egy-egy nemzetre is jellemző általános
- d) és egyes egyének sajátosságait tükröző egyedi elemek.

Ahhoz, hogy a fogalom jelentését teljes terjedelemben megértsük, értelmezéséhez hozzá kell kapcsolnunk az *életfelfogás* szó jelentését is, mint egyik szinonimáját: „(élet-felfogás) = személynek vagy közösségnek az életről, a társadalomról, az emberi viszonylatokról és értékekről alkotott alapvető és magatartását meghatározó felfogása” (ÉSz. II. p. 141.). Ha a két fogalmat együttesen értelmezzük, kiderül, hogy az életszemlélet magában foglalja az élet céljáról, értelméről, tartalmáról vallott nézeteket, amelyek azután természetszerűleg válnak magatartása, általa viselkedése mozgató rugóivá. Nyilvánvalónak tekinthetjük azt is, hogy az életszemlélet tartalmában az objektív tényezők mellett szubjektívek is szerephez jutnak, hiszen egyáltalán nem közömbös, hogy az objektíve azonos világot *ki, mikor és honnan* szemléli. Weszely Ödön (Világnézet és nevelés, Magyar Pedagógia, 1921. p. 33.) szerint döntő jelentősége van a nevelésben a tanulók meglevő életszemléletének, s annak, hogy azt milyen világnézet megalapozására kívánjuk fordítani. Szerinte az életszemlélet tartalmába sorolhatjuk: „mi a felfogásunk a világról és az életről, hogyan képzeljük el az ember helyzetét a világegyetemben s az emberi társadalomban, mit tartunk az élet céljának, s hogyan képzeljük megoldhatónak az élet problémáit...”

Ez az életszemlélet az egyedi fejlődés egyik fokán (egyénilag más és más időpontban) a *világképre* épül. Alexander Bernát szerint „a világkép érzéketes, nagymértékben szemléleten alapuló egyéni kép a környező természetről és társadalomról.” A világ képét szemlélés közben nem egyforma részletezéssel alkotjuk meg, inkább vázlatot készítünk róla... Ami érdekkel bennünket, amit nagyobb figyelemmel nézünk, hallgatunk... az kerül tudatunk előterébe, a többi kisebb-nagyobb homályban marad. Majd kifejti, hogy minden egyén »hordozható képet alkot magának a szemléleti világról.« Így a szemlélet előkészíti a rendező, feldolgozó gondolkodás művét (Az ember. Szerk.: Alexander B.–Lenhossék M. Athenaeum, Bp., 1907. p. 691.). Másképp fogalmazva Alexander B. szerint a világkép egyengeti az utat a már jóval

tudatosabb és objektívabb ismeretekre támaszkodó életszemlélethez, amelytől azután a fejlődés folyamatában egy magasabb fokra: *a tudatos világnézet* kialakításához juthat el az ember.

Fel kell ismernünk azt is, hogy ebben a folyamatban az egyes lépések nem szüntetik meg egymást, nincs az a tudatos világnézet, amellyel párhuzamosan ne létezne, ne fejlődne az egyén vilásképe és életszemlélete is, sőt annak ellenére, hogy a magasabb fok mindig magában foglalja az alsóbbat is, elképzelhető, hogy egyidejű fejlődésük közben közöttük súlyos konfliktusok jöhetnek létre.

Viszonylag széles körű vizsgálat alapján állapíthatta meg Kerékgyártó Imre (A nevelési folyamat vezérlése, nevelési eredményvizsgálatok. FPI, Bp. 1975.), hogy általános iskolai tanulók körében gyakori jelenség a leckeszerűen megtanult világnézeti tézisek tudásának és valódi életszemléletüknek a divergenciája (eltérése). Felmérésekkor a direkt kérdésekre adott feleleteik mindig azt tartalmazták, amit a kérdéssel kapcsolatban (pl. Melyik a világ legfejlettebb állama?) *tudniuk kell*, ezzel szemben az indirekt kérdésekre adott válaszaikban rögzítették mindazt, amit a kérdéssel kapcsolatban gondoltak, éreztek (Pl. Ha el kellene hagynod hazádat, hol szeretnél élni?). Ugyanennek a divergenciának élesebb megnyilvánulásait mutatja be Galgóczi Erzsébet a már többször is idézett regényében A vörös báróban, s Karinthy Ferenc a Házszentelőben.

Ha az ilyen eltérés okait kutatjuk, egy újabb fogalomba, az *életérzés*be ütközünk. Életérzésen „az embert a valósághoz fűző érzelmi viszonyok összességét” értjük (Eszttétikai kislex. Kossuth, Bp., 1969. p. 69.). Ez az életérzés normális esetekben harmóniában van az életszemlélettel, de eltéréseik újabb konfliktusok forrásait, lehetőségeit rejtik magukba. A történelemben nem volt ritka, hogy egyeseket világnézetük a haladáshoz, a progresszív erőkhöz kapcsoljon, és ugyanakkor érzelmileg, életérzésükben a visszahúzó, reakciókkal értsenek egyet. Értelmileg helyeselik a társadalmi, az erkölcsös, érzelmileg mégis a társadalomellenest, az erkölccstelen követését.

Olyan erők ezek külön-külön is, méginkább együttesen, amelyek meghatározzák az emberek életvitelét, életmódját. Létrehoznak olyan különbségeket, amelyek áthidalhatatlanul tátonnak azok közt, akiket kényelmük, élvezetük vezérel, illetve, akik magasabb célokat, eszményeket állítanak maguk elé:

az egyik:	a másik:
hirdeti: „Ehess, ihass, ölelhess, alhass!”	„A mindenséggel mérd magad!” (József A.)
pletykaéhségét elégíti ki kisszerű hatalomra tör öszönvilágát éli	tudásszomját oltja pozícióját mások javára tölti be normális személyiségét igyekszik kibontakoztatni
mások akaratát igyekszik megtörni	önuralmát, önfegyelmét fejleszti

A különböző meghatározásokból egybecsengően olvashatjuk ki, hogy az életszemlélet egyik leglényegesebb tényezője az egyénnek *magához az élethez fűződő viszonya*. Csak utalunk ebben olyan különbségekre, amelyek különböző történelmi korokban fogalmazódtak meg, s egyrészt az egész életet próbatételnek, átmenetnek tekintették (I. Biblia), másrészt olyan területnek „melyen élned, halnod kell” (Vörösmarty), s amelyen a születéstől a halálig tartó életútnak az ad értelmet, ha küzdünk „erőnk szerint a legnemesebbekért” (ugyancsak Vörösmarty), mert az élet értelme a küzdés maga (Madách).

Szociológusaink szerint minden ember egyik közös törekvése, hogy *éljen*, önfenntartását biztosítsa. Első igyekezetét mindenki arra összpontosítja, hogy élelmet, italt (amíg még van: tiszta vizet!) szerezzen. Tudjuk, hogy az UNESCO statisztikái

több millió olyan embert tartanak nyilván, akik ebben a törekvésükben is kudarcot vallottak, éheznek. Nálunk már a múlté ez a probléma. Ismeretlen az a monotonía, amely a reggel, délben, este kenyér étlapjából következett (Szabó Z.: A tardi helyzet), helyét azonban egy másik jelenségnek: a szemétkosárba hajigált szalámis zsemléknek adta át. Fiziológiailag kétségtelenül ez az utóbbi a kedvezőbb jelenség, büszkélkedésre azonban ez sem ad okot. Nem nosztalgikus múltba merengés, ha ezzel a felelőtlen könnyedséggel sem tudunk egyetérteni, amint az is gondolkodóba ejt, ha látjuk, milyen könnyedén szórják szét, hagyják el még ruhadarabjaikat is a tanítványaink. A munkahelyi fegyelem valahol azzal kezdődik, hogy egy adott környezetben nem tűrik meg az ilyen jelenségeket. Sem saját dolgok széjjelhagyását, sem másokénak (üzem, nemzet) széthordását.

Mihelyt az emberek kielégítették valamelyik szükségletüket, újakat, magasabb rendűket termelnek helyére. Igaz, ez az új nem mindig jelent minőségileg jobbat is, gyakran megreked mennyiségi növekedésnél. Így lép az „élni” helyére a *megélni*-akarás, amely egyúttal azt a csomópontot is jelöli, amelyen a törekvések széjjelágaznak:

- egyesek további igyekezete arra irányul, hogy *jól*
- másoké, hogy *könnyen, kényelmesen*
- ismét másoké, hogy *értelmesen, tartalmasan*
- sőt esztétikusan, *szépen* éljenek.

Nevelésünkben mindig arra törekszünk, hogy a tanulóknak fölkeltsük önnevelésük *igényét*, és befolyásoljuk *irányát*. Ez csak akkor sikerülhet, ha egész életszemléletük irányítására összpontosítjuk tevékenységünket, amellyel többek között hatni kívánunk az életszemléletük alakulására is, elsősorban arra, hogy társadalmilag értékes, hasznos életet válasszanak önmaguk számára. A befolyásolás leghatékonyabb eszközei:

a) a példaadás, követendő és követhető modellek bemutatása,

b) a meggyőzés,

c) de ha kell a követelés is, mert illúzió lenne azt gondolni, hogy szép szóval mindenkit helyes útra lehet terelni, még azokat is, akik szűkebb környezetükből, esetleg bűnöző szüleiktől az anti- és aszociális viselkedési szokásokat vették át örökségbe. Ilyen esetekben Makarenko tanításait követve a *kényszerítéstől, az erőszaktól* sem szabad visszariadni. A jó iskolai közösségben ilyenkor nincs szükség külső beavatkozásra, mert maga az ifjúsági közösség, a diákönkormányzat gyakorol erőszakot azokra a tagjaira, akik másképp a társadalom, a közösség normáival azonosulni nem hajlandóak. Egy igazi közösség sohasem nézheti közönnyel, hogy tagjai közt egzisztencialista, hedonista vagy szocialista közösségi életszemlélet terjed-e.

Mielőtt tovább elemeznénk az életszemlélet tartalmát, tekintsük át még egyszer kialakulásának folyamatát:

Az ember természeti és társadalmi környezetével kölcsönhatást teremt. Ennek a kölcsönhatásnak jelentős szerepe van abban, hogy megismeri környezetét, megtalálja benne egyéni helyét. Tapasztalatai és a környezetében élő felnőttek magyarázatai alapján kialakul kezdetben naív és mágikus (Vincze L.-Fl.), de egyre jobban realizálódó	VILÁGKÉPE
Világképében kezdetben túlsúlyban vannak az érzelmi elemek, de egész életét végigkíséri, hogy a jelenségeket nemcsak értelmileg, hanem érzelmileg is megítéli. Önmaga és a világ kapcsolatának érzelmi tartalma alapján létrejön	ÉLETÉRZÉSE

Világképe és életérzése talaján kialakulnak elképzelései, meggyőződése az élet céljáról, értelméről, tartalmáról, értékeiről, a világ jelenségeihez, más emberekhez való egyéni viszonyáról, kialakul, s egyre jobban mélyül, gazdagodik	ÉLETSZEMLÉLETE
Világképe, életérzése és életszemlélete együttesen készítik elő a talajt ahhoz, hogy a világ természeti és társadalmi jelenségeiről rendszerezett nézeteket, elképzeléseket alkosson magának, kibontakozzék	VILÁGNÉZETE

A pedagógusnak ebben a folyamatban kell megtalálnia helyét és szerepét, ha a felnövekvő nemzedék nevelésében teljesíteni akarja társadalmi feladatát. Nagyon lényeges azonban, hogy ezt a feladatot mindig reálisan szemlélje, lehetőségeit alá ne becsülje, de túl se értékelje.

A TANULÓK ÉLETSZEMLÉLETÉNEK alakulása sohasem pedagógusi szándékok eredménye. Mindenekelőtt számolnunk kell azzal, hogy rendkívül erős a *környezeti modellek* hatása. Közülük is kiemelt hely illeti meg a családi mintákat, ha azokon nemcsak a családban *birdetett elveket*, hanem a viselkedés hétköznapi *gyakorlatát* is értjük. Nagyon sok inger igyekszik a tanulók életszemléletét *hedonista irányba* terelni. Forrásai közé sorolhatjuk gyakran még a televízió ifjúsági műsorait is, a folyóiratok orvosi tanácsadásait, amelyek nem ránevelik, hanem épp ellenkezőleg, leszoktatják a fiatalokat arról, hogy az élet különböző természeti és társadalmi jelenségeit a maguk komplexitásában és bonyolultságában szemléljék. Ifjúságunknak feltétlenül szüksége van *szexuális felvilágosításra*, de ezt csupán néhány élveteg felnőtt azonosítja a zabolátlan nemi élet propagálásával. A felelős többség épp azt tartja társadalmi feladatának, hogy a fiatalokat felvilágosítsa:

a) a szexualitás, mihelyt humanizálódik, túllépi nemi szervek interakcióját, és teljes embert igénylő emberi kapcsolatformává magasztosul,

b) amelyben kiemelt hely illeti meg az önmagunkért és társunkért átértett és vállalt felelősséget,

c) beleértve ebbe azokat a biológiai, pszichés és szociális következményeket is, amelyeket a csupán vegetatív jellegű fogamzásgátló szerek még nem iktattak ki életünkéből, hiszen a korlátlan, partnert sűrűn váltó, párhuzamosságot is elfogadó kapcsolatok hatásai az utódokban jelentkeznek (koraszülések, idegrendszeri, alkati sérülések stb.)

Sem az „egyszer élünk, most élvezzünk mindent”, sem „az én életem, azt csinálom vele, amit akarok” jelszavakká vulgarizált egzisztencialista életszemlélettel nem tudunk egyetérteni, nem tudjuk tétlenül nézni, ha gyermekeink közül többen azzal azonosulnak, és ezzel kockára teszik nemcsak önmaguk, de népük, nemzetük jövőjét is. Hasonlóképp kell reagálnunk arra is, hogy nálunk kiemelkedően magas a *válasok száma*, s ennek ellenére átlagon felüli a felelőtlen, *gyermekeik felnevelésére alkalmatlan* családok mennyisége is.

Elég belepillantanunk a családra és a gyermekekre vonatkozó statisztikába, hogy felnőtt nemzedékünk felelőtlen életszemléletéből ízelítőt kaphassunk. Mellékesen utalunk arra, hogy nálunk kialakulhatott egy „kocsi vagy kicsi” vita, s abban nemzetünk kultúrájáért „felelős” írók, művészek is úgy nyilatkozhattak, hogy a dilemma eldöntése mindenkinek magánügye. 1972-ben 36 000 állami gondozott gyermek közül 926 volt az árvák száma, amely a következő években 717-re, majd 611-re csökkent, ami lényegében azt jelenti, hogy a család elvesztése csak az esetek töredékében esik egybe a szülők elvesztésével, többnyire egyéb okok következménye. 1974-ben pl.

az esetek 68,2% környezeti okból, 15,9% erkölcsi okból, 10,0% egészségügyi okból következett be, a szülők hiánya pedig csupán az esetek 5,3%-ban szerepelt. Érdekes megfigyelni, hogy ezzel egyidejűleg a veszélyeztetettként nyilvántartott gyermekek között környezeti okból veszélyeztetett 41,5% egészségügyi okból 17,8% erkölcsi okból 17,8% anyagi okból 36,7%

Az életszemlélet torzításában kiemelkedő a különböző *narkotikumok* szerepe is. Lassan elveszíti első helyezését az alkohol, helyére lépnek más drogok: a ragasztószert szippantásától (ÁIB tájékoztatása és intézkedése a ragasztószert szippantásról. Alkoholológia, 1977:1.) a kábítószerrekig (Somogyvári János: Visszaélés a kábítószerekkel, Zrínyi, Bp., 1972.). Sajnos, ez a jelenség növekvő tendenciát mutat (Kisszékelyi Ödön: Fiatalkori drogvisszaélés Bp., Nevelő 1979:4. – Többen: A kábítószeres veszélyeztetettség megismerésének lehetőségeiről. Belügyi Szemle, 1976:4.) Rendszerint életmóddal összekapcsolva találkozhatunk ezekkel a jelenségekkel, részben a csövesek körében, részben a tánczene és különböző zenekarok rajongói között, köztereken, fővárosi aluljárókban.

Éberem kell ügyelni arra, hogy működésüket ki ne terjesszék az iskola területére is. Legjobb ellenszerük a valódi közösség megteremtése, az ifjúsági önkormányzat működtetése, álkativizálás helyett reális politikai, közéleti tevékenység kibontakoztatása.

Az életszemlélet egyik jelentős tényezője az a viszony, amely a tanulók és az élet legtipikusabb *tevékenységei* között jön létre. Külön-külön lehetne elemeznünk a munkához (munkaintenzitáshoz, munkafegyelemhez, munkaerkölshöz), a játékhöz és a szórakozáshoz fűződő viszonyaik alakulását. Közülük is legjelentősebb, hogy milyen arányt képvisel életükben a szórakozás (pl. a munkájukhoz viszonyítva), s vajon rájuk is érvényes-e a szociológusok megállapítása, amely szerint a munkamorállal egyenes arányban süllyed a *szórakozásmoráljuk* is. Könnyen ellenőrizhetjük ennek a tézisnek igazságát vagy hamisságát, ha megfigyelések és felmérések segítségével feltárjuk, vajon a szórakozás fogalmát nem kapcsolják-e eleve össze a devianciával: a társadalmi, erkölcsi normák megsértésével, agresszív indulataik szabad kiélésével, öncélú rombolásokkal, durvasággal, mások gúnyolásával, bántalmazásával. Hozzátehetjük: nem elég, ha mindezeket csak a tanítási órákról száműzzük. Nem szabad tűrni, hogy a tanításon kívüli foglalkozásokon (pl. kirándulásokon, társadalmi munkákon, őszi, tavaszi termelő munkákon) más normák érvényesüljenek, azokon elnézzék azokat a kilengéseket (pl.: alkoholfogyasztás, dohányzás), amelyeket máskor szigorúan büntetni igyekeznek.

Pedagógiánkban gyakoriak a formális viták. Így vetődik fel pl., hogy melyik az iskolai élet elsődleges közössége. Ennek a vitának azonban semmi értelme sincs, ha elszakítjuk tartalmától, annak eldöntésétől, melyik kisebb közösség normái terjesztik ki hatósugarukat a többi közösségekre (ifjúsági mozgalmi rendezvényekre, alkalmakra) is. Megfontolandó azonban az is, hogy az iskola ne mossa el a határokat az önként vállalt, erőfeszítést igénylő *munka örömeinek* és a kényszerből szervezett *játékok kinjének* különbségei között. Ahhoz, hogy élvezetessé váljék, a munkát nem szükséges játékká silányítani, főleg társadalmunkban, amelynek életszemléletében kiemelt hely illeti meg a *munkát*. Különösen fontos ennek felismerése, ha az iskola feladatának tekinti a szabadidő szokások és a szabadidő kultúrájának fejlesztését is (vö. Kelendi Gyuláné: Bevezetés a könyvek birodalmába. Fáklya, Bp., 1972.).

TANÍTVÁNYAINK ÉLETSZEMLELETÉNEK alakulásában jelentős szerepet játszhat az iskola. Azt már láttuk, hogy magasabb szintre emelheti *szórakozásra* irányuló igényeiket. Alakítsa ki bennük azt a meggyőződést, hogy kizárólagos szellemi

tápláléknak kevés a könnyű zene, a film és a krimi. Természetesen kritikusan szemléljük a színházak, művelődési otthonok úgynevezett „kultúrműsorait” is, mert nem minden tartozik a művelődés körébe, amit ezek keretében kínálnak nekik. Viselkedésükkel szemben is támasszanak magasabb követelményeket, s főleg ne tévesszék össze, hogy más deviáns magatartásukat *megérteni*, mint egyúttal helyeselni és büntetlenül hagyni, *elnézni*.

Nagy port vert fel az utóbbi időben a Bánk bán-eset. (Köznevelés, Új Tükör 1982.). Sajátóvisszhangja több tanulság levonását teszi lehetővé. Egyrészt arról, hogy magasabbra kell emelni a fiatalokkal szemben a mércét. Nem lehet tűrni azt az ellentmondást, hogy egyetemre pályázóknak olyanok, akik klasszikus drámák előadását csak ivászatra és rendbontásra képesek felhasználni. Nem kevésbé irreális, ha riporteri állásra pályáznak, akiknek logopédiai tanfolyamra kellene jelentkezniük. Elképesztő, ha *Keresztúry Dezső* megállapíthatja az Írószövetség kongresszusán, hogy fiatal írók fogalmazni sem tudnak (?!), *Simon Zsuzsa* pedig kijelentheti, hogy a színművészeti főiskolások egyre kevésbé műveitek. Persze, az is felháborító, ha egy ifjú rendező összetéveszti *munkakötelességét* (azt, hogy a legkiválóbb szakemberekkel készíthet interjút) saját zsenialitásával, s azt vélheti magáról, hogy *ő* ért mindenhez legjobban, mert ezt a látszatot teremtheti meg mikrofonnal kezében a *lehetősége* (l. Halda Aliz: Köznevelés 1982:41.).

Az életszemléletben jelentkező különbségeket általában *jelzőkkel* szoktuk kifejezni. Beszélünk optimista, derűs és pesszimista, komor szemléletről. Iskoláink akaratlanul is gyakran hajlanak ez utóbbi képviselőjére, a tudományosság és a didaktikai tudatosság ugyanis látszólag nem tűri meg maga mellett a derűt, a humort. A tudományosság nevében száműzték a tantervekből nagyjaink *életrajzeit* is, pedig azok a helyes életszemlélet kialakításában nélkülözhetetlenek. Belőlük ismerik meg, miképpen reagáltak a történelem legkülönbözőbb, próbára tevő szituációiban nagyjaink; hogyan döntöttek, ha a sors nehéz választások elé állította őket, amelyekben a tét élet vagy halál, egyéni jólét vagy elvhűség, becsület vagy vagyon volt. A mellőzött életrajzokat a jó pedagógus szakkörökben, szabadidős foglalkozásokon, mozgalmi rendezvényeken ismerteti meg diákjaival még azon az áron is, ha cserébe mellőznie kell a világirodalom néhány szoborba mintázott nagyságát.

Az iskolának figyelembe kell vennie, hogy az életszemlélet kialakításában csak *egységre* lehet törekednie, *egyformaságra* sohase. A tanulók közt egyesek életszemléletében nagyobb teret foglal el irodalom- vagy művészetszemléletük, másokéban a politikai, történelmi szemlélet játssza a nagyobb szerepet, *a humán* beállítódásúak mellett találunk *reál* beállítódásúakat, sőt olyanokat is, akiknek érdeklődése, irányultsága a technika, a praxikus (gyakorlati) ismeretek felé fordul, s így életszemléletükben is ezeké lesz a legfőbb hely.

Az ellentétek egysége érvényesül abban, hogy az életszemlélet elidegeníthetetlen tartozéka a *haláltudat* is. Pedagógiánk álszeméremmel elhallgatja ezt a témát, amely természetesen nehezen illeszthető be egy egzisztencialista vagy hedonisztikus világképbe. Meg kellene fontolnunk V. *Jerofejev* (Voproszi literatury 1975:10.) szavait: „aki sohasem rettegett a haláltól, és úgy élte le életét, mintha nem várná őt a végén a halál, döbbenetesen, szinte állati módon korlátolt.” Nincs arra szükségünk, hogy a gyermek élményvilágában, képzeletében különleges helyet kapjon a halál, de az álhumanizmusból fakadó távolfartást fel kell oldanunk úgy, ahogy azt kisebb közösségekben (falu, tanya) maga az élet is feloldja. Keressük fel a gyermekekkel hozzátartozóiknak, környezetük nagyjainak (költők, pedagógusok stb.) sírjait! Ha gyermekeinket előkészíthetetlenül éri szeretteik halála, olyan traumát élhetnek át, amely kihathat minden kapcsolatukra, emberekhez, eszményekhez való kötődésük eltorzulására (katektopátia).

Részletesen vizsgálja ezt a kérdést *Polcz Elaine* A gyermek haláltudata c. tanulmányában (Valóság 1979:3 p. 61–69.). Hozzátehetjük, hogy a külföldi szakirodalom korántsem mellözi ezt a problémát olyan nagyvonalúan, mint a hazai. Arról se feledkezzünk meg, hogy kiváló pedagógusaink gyakorlata messze az elmélet előtt jár. Sok iskolában a tanulók gondolják a helység temetőjében található írói, költői, tanári sírokat. Különleges nyomatékkal szeretnénk ez utóbbira rámutatni, mert nagymértékben járulhatna hozzá a pedagógusi tekintély növeléséhez.

Életszemléletet alakítani, világnézetet megalapozni *szólamokkal* képtelenség. Ezek a szólamok rendszerint jól, de tartalmatlanul, üresen csengenek, másrészt pedig hihetetlenül leegyszerűsítik a bonyolult valóságot, s ezzel meg is hamisítják azt. Osztályfőnöki óráink is kudarcra lesznek mindaddig ítélve, amíg ott ilyen megállapítások puffognak: „Nálunk a munka becsület és dicsőség dolga!” (Szép mondas, de az életben még messze vagyunk attól, hogy igaz is legyen!), „Mi különb emberek vagyunk!” (Jó lenne, ha azok lennének, de néha azoktól is messze esünk, akiket leszólunk!). Nem szabad felednünk, hogy csak igazságokkal és realitásokkal szólhatunk bele a tanulók életszemléletének fejlődésébe, ha megértjük:

- a sikerek feltételezik a kudarcokat, de káros összetéveszteni őket;
- erények nincsenek hibák nélkül, de mentesítésük újabb hibák forrásává válik;
- a jó nem nélkülözi a rosszat sem, de felcserélésük veszedelmes;
- az érdemek nem feledtethetik a bűnöket, az egyiket nem lehet kiegyenlíteni a másikkal;
- csak ott lehetnek elsők, ahol vannak másodikok, sőt még utolsók is.

A reális életszemlélet megköveteli, hogy mindenekelőtt önmagát, saját képességeit és lehetőségeit értékelje valósan az ember. Erre nevelni kell őt. Különösen most, amikor gyakori az egyetlen gyermek, aki családjában a remekmű, a kiemelkedő alkotás szerepét hivatott betölteni (Akinak nem szabad rosszul felelnie, viselkednie, mert azzal szülei nagyságát borítja árnyékba, ezért ilyenkor a kritikát visszahárítják a pedagógusaira).

Sokat tehet az iskola azáltal is, ha tudatosan fejleszti azokat a képességeket, amelyeknek birtokában az emberek könnyebben megértik, s ami talán ennél is nehezebb, *elviselik egymást*. Ilyenek:

a) az ember *autonómia*ja, amely csak kölcsönösségen alapulhat, nem elég, ha magamnak követelem, másoknak is biztosítanom szükséges; azt se feledjük, hogy a hasonló életszemléletű emberek rengeteg energiát megtakarítanak azzal, hogy sem idejüket, sem erőiket nem kell mások meggyőzésére pazarolniuk;

b) a *tolerancia*, hiszen kölcsönösen nagyfokú tűrőképesség szükséges,

c) a mások iránti *nyitottság*, amely nem téveszthető össze a szemérmetlen kitárulkozással, az exhibicionizmussal,

d) és az *empátia* (megértés, helyzetükbe való beleélés).

Mindezeknek jó gyakorló terepe az iskola, amely lehetővé teszi, hogy ezekkel a képességekkel az ember kilépjen partikuláris énjéből, és túllépje az egocentrikus, túlzottan énközpontú életszemlélet korlátait. Ismételten rá kell mutatnunk arra is, hogy mindezek figyelmen kívül hagyásával az iskola csak a tanulók *világnézeti tudását* bővítheti, *világnézeti neveléséről* azonban le kell mondania.

Nagyon különböző természeti és társadalmi jelenségek veszik körül az embereket. Az életszemlélet ezek között igyekszik valamilyen rendező elvet keresni, találni. Ebben a kereső munkában nyújthat segítséget tanítványainak minden pedagógus, ha megérti, hogy a nevelés mindig közösségi feladat, ezért képtelenség felparcellázni. Nem lehet a testi nevelést kizárólag a testnevelők feladatává szűkíteni. Az esztétikai nevelés sem adható albérletbe az irodalom, az ének és a rajz tanárainak. Az életszemlélet sem lehet az osztályfőnökök speciális szakterülete. Eredményhez csak az

egész nevelőtestület összehangolt munkája vezethet. Természetesen ehhez ideális körülményeket teremtené, ha a pedagógusok életszemlélete minél közelebb kerülne egymáshoz. Jókai Anna Selyem Izabellái, akik ecetesen savanykás légkört terjesztenek maguk körül, aligha alkalmasak arra, hogy derűs életszemléletet sugározzanak környezetükre. Ehhez a borsodi Gőz Pálhoz hasonló egyéniségekre van szükség, olyan tanítókra, akik erdei sétákon a pöffeteg gombákról azonnal felismertetik tanítványaikkal életünk mindenféle kis és nagy királyait. Úgy, ahogy Petőfi a síkságban a szabadságot, József Attila a nyárban a forradalmat érlelő időt, Ady az ugarban is a magyar feudális társadalmat látta és láttatta. Valahányszor elmondjuk, hogy pedagógiánknak a gyermeki személyiségeket kell sokoldalúan fejlesztenie, gondoljunk arra is, hogy ez a feladat *életszemléletük fejlesztését, irányítását is tartalmazza.*

KISS ALBERTNÉ
Debrecen

Együttműködés a családi életre nevelésben

Ha társadalmi feladattá emelünk egy ügyet, ködösebbé válhat a felelősség. Miközben például az ifjúság nevelésében érdekelték együttműködésére, összehangolt tevékenységére hivatkozunk, gyakorta éppen a felelősség áthárításának, az egymásra várásnak vagyunk a tanúi. Mennyivel szívesebben beszélnek a szülők is az iskolában tapasztalt nevelési hibákról, kihagyott vagy elrontott helyzetekről, ahelyett, hogy saját gondjaikról, a szülői szerep konfliktusairól váltanának szót egymással. Másokról szólva fölényesen bírál, aki a saját feladatát sem képes betölteni.

Az együttműködés készségének és képességének fejlesztése teheti eredményesebbé a *családi életre nevelést* is. A 70-es évek programja a családpolitika részeként társadalmi rangra emelte ezt a nevelési feladatot. Arról vitatkoztunk akkoriban, hogy ki végezze, hogy fel lehet-e, fel kell-e menteni a családot a részt vállalásból. És ki nevelje e feladatra a pedagógiai kultúrával nem rendelkező szülőket? A pedagógus helyett szívességből dolgozik-e az orvos, amikor osztályfőnöki órákat tart, klubfoglalkozást vezet az iskolában gyerekeknek, szülőknek?

Azóta csillapult a vitakedv, kevesebb az e témával foglalkozó írás, eszmecsere. Érdektelenséget vagy a bizonytalanság eloszlását jelzi a hallgatás? Hogy érdektelenséget semmiképp, arra bizonyosággal említem az Egészségnevelési Szövetség, a Magyar Család- és Nővédelmi Tudományos Társaság 1982 őszén Debrecenben tartott regionális konferenciáját a családi életre nevelés helyzetéről és feladatairól. Oly sok érdeklődő jött el az újsághírre, és annyian kértek szót a vitában, hogy a férőhely és az idő egyaránt kevésnek bizonyult. (A közelmúlt vitái jutottak eszembe arról, hogy kötelezővé tegyük-e a pedagógus-továbbképzést. A jelek szerint a jó témaválasztás, tartalmas, ígéretes program vonzza az embereket, a kötelezőség pedig gyakorta inkább csökkenti az érdeklődést.)

Az osztályfőnökök, igazgatók, szakfelügyelők részvétele bizonyára azzal magyarázható, hogy nevelőmunkájuk hatását mások nézőpontjából is szeretnék érzékelni. Hoztak-e értékelhető eredményeket a mintegy tízéves aktív családpolitikai intézkedések – köztük a tantervi anyagként szereplő családi életre nevelés? Az orvosok, egészségügyi dolgozók beszámolóí nem adtak okot derűlátásra. Népesedési helyeze-

tünk alakulása, születési, halálozási statisztikánk, a házasságok stabilitása – továbbra is kedvezőtlenül alakul. A tizenévesek nevelésének jelentőségét, a felnőttek felelősségének súlyát érzékeltette vetített képes előadásában a DOTE Szülészeti Klinika igazgatója. Érzelmi hatások keresése helyett cáfolhatatlan tények sorakoztak az OCS-GYI főigazgató főorvosának előadásában is. A valóság feltárása, sokoldalú elemzése növelte az együtt gondolkodás készségét és a cselekvési kedvet. A vitafórum a „Hogyan tovább?” címet viselte.

Hogyan tovább? ... Megoldottnak látszik a témában érdekeltek korábbi dilemmája a felelősségről és a közreműködésről. Senki sem vitatta az iskola, a pedagógusok meghatározó szerepét, mint ahogy természetesnek tartották az ifjúsági és körzeti orvosok, hivatásos egészségnevelők közreműködését is. Jóllehet, 1980-ig kaptak felkészülési időt a pedagógusok, hogy pótolják a szükséges ismereteket, az orvosok, védőnők nem szándékoznak kivonulni a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokról. Érzik, hogy szükség van rájuk, és hivatásuk gyakorlásában sem mondhatnak le a nevelő, megelőző szerepről. A résztvevők számára bizonyára emlékezetes marad a védőnők, gyermek- és körzeti orvosok hozzáértésre és felelősségre valló beszámolója az egy személyhez kötődésről, egymásra épített ismeretanyagáról, a családi nevelés házainak pótlásáról vagy a család nélkül nevelkedő állami gondozottak halmozott nehézségeiről. Hallottunk arról is, hogy a közművelődésben dolgozók mit tesznek a felnőtt lakosság neveléséért, a szülői feladatokhoz szükséges pedagógiai műveltség fejlesztéséért.

Elismerésre méltó *egyéni* ambíciók, elképzelések és cselekvőkészség jellemezték az eszmecserét, a résztvevőkben mégis hagyott valamiféle hiányérzetet. Keveset hallottunk az *együttműködés*ről, az egyéni erőfeszítések hatását felerősítő team-munkáról. Vagy ez csak elképzelés maradt, és valójában nincs ideje egymásra figyelni az ifjúság egészségneveléséért felelős partnereknek? Miközben a korszerűsítés jegyében az integráció programját hirdeti a pedagógiai szakirodalom, elgondolkozhatunk azon, hogy az együttműködés szerényebb feladatára mennyire van hajlandóságunk és képességünk. „Benn üljön-e az osztályfőnök az iskolaorvos által tartott órán?” problémája helyett szívesebben hallanánk arról, hogy az együttműködés jegyében mit tett az orvos, a védőnő és a hivatásos nevelő egymás szakterületének, műhelymunkájának megismerése-megismertetése, a beavatás, a családi életre nevelés összehangoltabb hatásrendszere érdekében. Nem alaptalan a gyanú, hogy tapasztalatok híján kevés erről a mondanivaló.

Tanúi lehettünk néhány téves nézet oszlatásának. Ilyen érvényességi idejét túlélő vélemény, hogy a pedagógusképzők, orvosi egyetemek, egészségügyi főiskolák hiányos *felkészítésében* és a továbbképzés hézagaiban keresendő a kudarcok forrása. Az irodalommal ma is alátámasztható, jól hangzó érv, csak éppen a tanácskozáson felszólalók cáfolták igazságtartalmát. (Jó rendezői ötlet, hogy gondoskodtak a vélekedések, elképzelések hiteles kontrolljáról: középiskolás diákok, egyetemi hallgatók jelenlétéről.) A 70-es évek közepétől a nevelésméleti tankönyvekben és a gyakorlati képzés anyagában szerepel a téma. A szakemberképzés, a speciális feladatokra való felkészítés minősége továbbra is vitatható ugyan, de teljes hiányáról beszélni tévedés. Nyilvánvalóan másról, többről van szó, mint elsajátítható ismeretek hiányáról, módszertani műhelygyakorlatokban való járatlanságról. Teljesebb eredménnyel járna, ha a hivatásszeretet erősítését, a nevelői helytállás előkészítését a különböző szaktudományok képviselői épp úgy feladatuknak tekintették, és magatartásukkal hitelesítenék, mint a neveléstudomány tanárai.

A magunk mentségére felhozott érvek között szokás emlegetni a *továbbképzés* elégtelenségét is, pedig az időigényes tanfolyamoknak nemcsak a lehetősége, hanem

a szükségessége is csökkent a bevezetés időszakához képest. A felkészülést, az önképzést azóta minden igényt kielégítő szociológiai, orvosi, etikai, pedagógiai szakkönyvek, publikációk, ismeretterjesztő munkák és módszertani anyagok segítik. Van miből megszerezni, kiegészíteni vagy elmélyíteni a szakismeretet!

Hiányoznak viszont a jó *tapasztalatleírások*: a gyakorlati munka folyamatának valóságghű bemutatása, elemzése és a mások számára is hasznosítható tanulságok megfogalmazása. Nem tekinthető szerencsés tünetnek, hogy az országos és megyei pedagógiai pályamunkák között mind kevesebb az e témával foglalkozó, holott az évek múltán nagyobb a lehetőség a buktatók jelzésére és az eredményes módszerek átadására.

A képességek oldaláról közelítve a témát, semmiképpen sem vádolható egyoldalúan a képzés és a továbbképzés. Jóllehet, a pályakezdők elégedetlenségének épp itt van a gyújtópontja, a képzés zavarai azonban nem kisebbíthetik az első munkahely, a befogadó, segítő, ellenőrző és önbizalmat adó *munkaközösségek* szerepét. Nagyjából itt dől el, hogy a nevelőmunkához szükséges képességek, a hatni tudás hogyan fejlődnek, sikeres, örömteljes vagy kétségekkel küzdő, kiábrándult, magára maradt életpályához ad-e impulzusokat a környezet. Nemcsak az egyénen, hanem a szakmai csoporton is múlik, hogy tudását, emberségét gazdagítva, folytonos önfejlesztéssel, az újabb, változó igényeknek is megfelelni képes, eredményes nevelő lesz a pályakezdőből.

Miközben az ismeretek hiányát, a feltételek nehézségeit tették szóvá a felszólalók, kimondatlan maradt a sok probléma közös forrása: az érzelmi erők lazulása, az *emberi kapcsolatok* minősége az iskolában és a családban. Pedig ez is csökkent a nevelői törekvés, a tananyag megújításával, az újabb követelményekkel lépést tartani igyekvő mérhetetlen erőfeszítés hatását. Épp arra nem marad elég idő és energia – mert a szándékban nem kételkedhetünk –, hogy a tanítványok belső világára, személyiségük alakulásának sorsfordító helyzeteire figyeljünk. A helyes életvezetést és a majdani házastársi, szülői szerepre való felkészítést nem lehet feladatlapokkal mérhető tananyagként kezelni. A tanári szóznak hitelt adó magatartás, a bizalom, a szeretet, a figyelem légköre teszi hatékonná az erkölcsi nevelést. Ehhez adhat ösztönzést és ráhangoló háttérrel a nevelői kisközösségek feszültségoldó, az adott feladatok megoldásán túl, a nevelő hivatás teljességére készítő ereje.

Az a közismert vélemény is ismétlődött a tanácskozáson, hogy társadalmunkban nincsenek határozott *erkölcsi normák*, ezért oly nehéz, gyakran hiábavaló a nevelés. Valójában letisztultak a viták a család szerepéről, szexualitikáról, magatartási normákról. Általános elfogadtatásukért, ellenőrzésükért és a közvélemény formálásáért kellene többet tenni az iskolának, a munkahelyeknek, társadalmi szervezeteknek és a tömegkommunikációnak. Az iskolának azzal, hogy az értékek átrendeződésének időszakában, az ellentmondásokkal terhes környezetben a jelen társadalmi gyakorlat jobbitására, önmagunk túlhaladására készíti fel a gyermekeket. Kétségtelen, hogy a felnőttek – különösen a szülők, tanítók – viselekedésmintája, gondolkodása, életmódja befolyásolja, gyakran devalválja a nevelési programok hatását, az iskolának azonban mindenkor vállalnia kell az eligazodás segítségét és a jövőt építő életcélok, személyiségjegyek alakítását.

A munkahelyről szólva sokan hivatkoztak már arra, hogy nagyvonalúan figyelmen kívül hagyják a dolgozó minősítésében, jutalmazásában, kitüntetésében a családi kötelezettségek elmulasztását. Miért kell a veszélyeztetettségig elromlani a családi légkörnek ahhoz, hogy tudomást szerezzenek a nevelő funkció elhanyagolásáról? A magánügy-közügy dialektikáját nem elég deklarálni, a nevelés valójában akkor válik

társadalmi ügyé, ha az intézmények, szervezetek, munkahelyek és a közoktatás gyakorlatában nagyobb az összhang, az egymást felerősítő hatás.

Nagyvonalúságot, közönyt említettem, de nem ritkán támad olyan érzésünk is, hogy az ifjúságnak készített folyóiratok, rádió- és televízióműsorok törekvéseink ellenében hatnak, népszerűsége törekedve, kiszolgálói káros divatáramlatoknak. Pedig a közvéleményt nem elég megismerni és kiszolgálni, formálását is vállalni kell.

Az évek múltán ritkultak a családi életre nevelés jelentőségét, tartalmát, formáit méltató írások és az e témáról tartott tanácskozások. Úgy látszik, minden lényeges dolgot elmondtak róla, ismertek a lehetőségek és a nehézségek. Kellemetlen is a téma, mert az erőfeszítés nem jár megnyugtató eredménnyel. A helyzet elfogadásának, a megszokott érvekből épített önvédelemnek azonban csak addig van szerepe, amíg *nézőpontváltásra* nem kényszerülünk. Ez történt a más szakmabeliek tényeket, adatokat, társadalmi, egészségügyi fejleményeket bemutató konferenciáján.

A serdülőkori, ifjúkori pszichoszomatikus ártalmak következményei, a családi élet zavarainak újratermelődése, az észérvek és a felelősség súlya erősíti azt a meggyőződést, hogy a „hátszág” utánpótlását kell visszaszorítani. Ezért emlegetik refrénként az iskoláskort és az iskolát. Meggyőződhattünk róla, hogy nem az áthárítás szándékával. A konferencián jelenlevő pedagógusokban tiszteletet ébresztett a hozzáértésnek, a figyelemnek, a felnövekvő nemzedék feltésének és a cselekvőkészségnek a megnyilatkozása. Erősítette a jobb együttműködés igényét, a találkozási pontok keresését, a sok esetlegesség után az egymásrautaltság, szükségyszerűség felismerését. Az sem baj, hogy közben indulatok kavargtak, biztosnak hitt vélekedések dőltek meg.

DR. RÓNAI BÉLA
Szekszárd

Beszédművelés a távoktatásban

A *beszédművelés* mind a mai napig eltérő jelentésben használt elnevezés. A szakembereket az egységes terminológia kidolgozásának szükségességére figyelmezteti. Én a legtagabb értelemben használom, azaz nemcsak az elhangzó beszéd megvalósításához szükséges formai-technikai ismereteket és készségeket jelölöm vele, hanem a helyes kiejtést, sőt azt is, amit az általános iskola új nevelési és oktatási terve *beszédfejlesztésnek* nevez.

Az általános iskola régebbi és új tantervéből egyaránt logikusan következik, hogy az óvodai, valamint az általános iskolai pedagógusképzés programja előírja a beszédművelés oktatását az óvónőképzőkben, a tanító- és a tanárképző főiskolákon.

A pedagógusok, illetőleg a pedagógusjelöltek beszédének művelése két okból is hangsúlyt kíván:

1. Végső soron minden beszélő, minden hivatásos beszélő beszédműveltsége – eredményeivel és hibáival együtt – a pedagógus beszédére vezethető vissza. (Ez a megállapítás csak akkor érvényes, ha maradt még bennünk valami a nem kötelező pedagógiai optimizmusból.)

2. A pedagógusoknak továbbá nemcsak követendő, követésre érdemes mintát kell nyújtaniuk beszédükkel, hanem egy részüknek (óvónőknek, tanítóknak, magyar

szakos tanároknak) a művelt előbeszéd gyakorlatára oktatniuk-nevelniük is kell tanítványaikat. Ez pontosan rögzített és részleteiben is meghatározott tantervi feladat.

A már több év óta működő, de főként a régebben végzett pedagógusok tudják, hogy képzésükből, a pályára való felkészülésükből kimaradt a beszédművelés, a nyelvhasználat akusztikus formájának szervezett gondozása. Éppen ezért aligha beszélhetünk a pedagógusok szakmai műveltségének emez ágában szinten tartásáról, továbbképzéséről pedig még kevésbé. Félő, hogy a közoktatás-köznevelés új dokumentumainak bevezetése nem kellően megalapozott éppen a beszédművelésben. Ezt támasztja alá Szende Aladár hozzászólása a Beszédművelő Munkabizottság egyik ülésén. Véleménye szerint a működő pedagógusok beszédműveltsége nem elég biztosítéka a tantervi feladatok eredményes megvalósításának.

Utalnék továbbá a Zsolnai József vezette kísérletre (Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján). A kísérletben résztvevő tanítókat rendszeresen felkészíti a beszédművelés oktatására.

Amennyire öröndetes, hogy a beszédművelés szakirodalmából megtudhatjuk, melyek a művészi beszéd ismérvei, hogyan kell beszélnie a színésznek, az előadóművésznek, a szónoknak, a rádióbemondónak, annál nyugtalanítóbb, hogy a pedagógus beszédnormáiról, beszédeseményéről viszonylag keveset tudunk. Hadd említsem meg Bakos József vizsgálatait. A pedagógusok megvalósuló gazdag beszédanyagának elemzésével közelítette meg az eszményt.

A pedagógusok beszédére vonatkozó szakirodalom szűkössége főként a beszédművelés tantárgy oktatásához irándó tankönyv elkészítésében okozott a soknál is több gondot.

A szakemberek által jólismert források felhasználásával elkészült a tankönyv a tanárképző főiskolák számára. (Rónai Béla-Kerekes László: Nyelv-művelés és beszédtechnika. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.) 1977-ben és 1981-ben változatlan utánnyomásban másodszor, illetőleg harmadszor is kiadták. Az Általános nyelvészeti tanulmányok X. kötetét, amely A nyelv hangdominiuma összefoglaló címet kapta, már nem tudtam hasznosítani, mivel ez is 1974-ben jelent meg. Kivétel Wacha Imre tanulmánya, amelyet a szerző baráti szívességéből kéziratban elolvashattam. A szóban forgó tankönyvnek A beszéd címet és a Beszédművelés alcímet viselő fejezetére irányítanám elsősorban az érdeklődők figyelmét. Ezzel kívántuk elhárítani a könyv címe által okozott esetleges félreértést (Nyelv-művelés és beszédtechnika). Bár a címválasztásban szerepe volt a tautológia elkerülésére való törekvésnek is. A tárgyalt fejezetben félreérthetetlenül utaltunk forrásainkra, mindenekelőtt Fischer Sándor: A beszéd művészete című könyvére és Hernádi Sándor: Beszédművelés című főiskolai jegyzetére. A köszönet kifejezéséeként most Deme László e kérdéskörbe vágó írásaira hivatkozunk, illetőleg Wacha Imre tanulmányait említjük meg.

Tankönyvünknek ezt a fejezetét ismertette a szakember alaposságával Elekfi László, a Magyar Nyelvőr 1976. évfolyamában (242–245).

Nagy megtiszteltetés, hogy ilyen kitüntető figyelemre méltatta tankönyvünknek ezt a részletét, megjegyzéseinek nagyobb része azonban még mind a mai napig nem megnyugtatóan tisztázott kiejtési normához kapcsolódott, s kevésbé vagy alig érintette a beszédművelés pedagógiáját.

Sajnálom, hogy viszonylag későn ismerkedhettem meg Montágh Imre beszédpedagógiai munkásságával (A magyar színpadi beszéd jellege és pedagógiája. Ált. NyTan. X. 115–130). Montághtól azonban a beszédművelésnek nemcsak a világosan áttekinthető rendszerét tanultam meg, hanem néhány bemutató foglalkozásából azt is, hogyan lehet a beszédtudománnyal foglalkozó szakemberek sok értékes elméleti megállapítását gyakorlatra átváltani és az oktató munkában hasznosítani.

A tanárképző főiskolákon a nappali és a levelező tagozat hallgatóinak képzése azonos program szerint folyik. Vagyis a távoktatásban résztvevő levelező hallgatók is kötelesek beszédművelést tanulni. A beszédművelés oktatása a nappali tagozaton is sok bizonytalansággal, tisztázatlansággal, ellentmondással volt terhes, a levelező tagozaton minden megszorozódott.

A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (FPK) által szervezett és irányított távoktatás – módszertani kísérlet a maga egészében is egyedülálló, de a mi tárgyunk, a beszédművelés szempontjából különösen az. Fel kellett oldanunk ugyanis azt az ellentmondást, amely a beszédművelés tárgy fő anyaga, az *elhangzó beszéd* és a készséggé formálását segítő oktató írásbeli javaslatai, tanácsai, utasításai között fennáll. Az elhangzó beszéd füllel felfogható, hallható jelenség, következésképpen a helyes megvalósítására vonatkozó példáknak, pedagógiai eljárásoknak is hallhatóknak, auditív jellegűeknek kellene lenniük.

Deme László A rádióbemondó beszéde című kiadványban igen találóan jegyezte meg, hogy visszás, sőt ellentmondásos, ha írásban magyarázunk olyan megfigyeléseket, amelyek az elhangzó beszédnek legjellegzetesebben a hangzó, tehát valójában leírhatatlan sajátosságaira: erejére, magasságára, gyorsaságára, színére stb. vonatkoznak. Az írásos útmutatóból, amelyet más nyelvészeti tárgyak távoktatásához készítettünk segédeszközként, éppen az hiányzott, ami vizsgálati anyag és példatár egyszerre: maga a hangzás.

Ezt kívántuk biztosítani az Útmutatóhoz mellékelt *magnetofon-tanszalaggal*, amelyre a tankönyv 137 gyakorlatából, feladatából 29-et vettünk fel. A válogatásban arra törekedtünk, hogy a beszédművelés részterületeit típusosan képviseljük; a megoldandó részfeladatok, beszédművelési alapfogalmak magyarázatául szolgáljanak, de egyben követendő példák is lehessenek.

A tanszalag elkészítését a következő közmondással jellemezhetném: Szegény ember vízzel főz. Az FPK ugyanis előadóművészek tiszteletdíját nem vállalta. Ezt a munkát végül is két magyar szakos bölcsészhallgató látta el. Egy nő és egy férfi. Fontosnak tartottuk a hang nemek szerinti megosztását, s az arányok eltolását a női hang irányába, mivel nemcsak a nappali, hanem a levelező tagozatú hallgatók többsége is nő. Mindkettejük közreműködésében az mindenesetre megnyugtató volt, hogy már középiskolás korukban Győrött Kazinczy-érmet kaptak, s később a pedagógusjelöltek szép beszéd versenyén is előkelő helyezést értek el. Ámde saját bevallásuk szerint az idő rövidsége miatt nem tudtak úgy felkészülni a felvételre, ahogyan lelkiismeretük szerint szerettek volna. A térbeli távolság miatt (Pécs–Budapest) az előzetes „rendezői megbeszélésekre” se kerülhetett sor. A felvétel készítésének a műszaki körülményei se voltak optimálisak. A Rigó utcai idegennyelvi labort meghatározott időre bocsátották rendelkezésünkre. A „bakik” többszöri türelmes javítgatásától ezért el kellett tekintenünk. Terjedelme időben kereken 50 perc, az egyes gyakorlatok, feladatok közé iktatott igen rövid szünetekkel együtt.

A tanszalag előállításának tapasztalataiból azt a tanulságot már régen levontuk, hogy ilyenén lehet ugyan, de így nem szabad takarékoskodni. Az ilyen taneszköz elkészítése – úgy véljük – megérdemel annyi műgondot műszaki–technikai és szakmai–művészi szempontból egyaránt, mint egy táncdallemez gyártásáé.

A távoktatásban résztvevő hallgatók úgy jutottak hozzá a tanszalaghoz, hogy egy üres magnószalagot beküldtek a Távoktatás módszertani kabinetnek, ahol átmásolták, átjátszották kinek-kinek a saját szalagjára. Az első kísérleti évben ezt is mindenki maga végezhette otthon a kölcsönkapott tanszalagról.

Ehhez szorosan kapcsolódott a további tennivalók sorsa. Mindenkinek be kellett szereznie még egy magnószalagot. Ezt *gyakorlószalagnak* neveztük el.

Az írásos Útmutatóban V-vel jelöltük azokat a gyakorlatokat, feladatokat, amelyeknek az elvégzését, megoldását éppen a gyakorlőszalagra való felvétellel, az azon való megörökítéssel igazolhatnak. Számuk 41. A gyakorlőszalagok időterjedelme 70–90 perc. Az eltérések főként az egyéni beszédgyorsaság különbözőségéből, illetőleg a gyakorlatok közötti szünetek eltérő voltából adódnak.

A gyakorlőszalagra kerülő feladatoknak két típusuk van. Az egyik típus az, amelyet a tanszalagon is meglevő minta, példa utánzása, követése jelent, illetőleg ugyanannak a feladatnak más, eltérő nyelvi anyagon való elvégzése. A 41-ből 19 az ilyen gyakorlat.

A másik típusba pedig a gyakorlással megszerzett készségek birtokában megoldandó vagy megoldható feladatok tartoznak. Számuk 22. A gyakorlőszalag tehát nagyjából fele-fele arányban tartalmazza a két feladattípust.

A magnőszalagokkal végzendő munkához az írásos Útmutatóban ilyen bevezető megjegyzéseket fűztünk:

1. A program szerint egy teljes félév áll rendelkezésére a beszédműveléssel való foglalkozáshoz. A nappali tagozaton ez – heti 2 órával számolva – 30 gyakorlati órát jelent. Ennyi idő alatt csak kevesen képesek úgy feldolgozni a gyakorlatokat, hogy az eredmény a beszédképesség kívánt gyarapodása legyen. Ezért a főbb gyakorlat-típusokra a közvetlenül ezekre szánt órákon kívül is vissza kell térnie. Erre figyelmezteti ez a több helyütt olvasható megjegyzés: „Naponta ötször két percig.”

2. Minden gyakorlatnak a félév elejére vagy sokkal inkább a végére való zsúfolása kétséssé teszi az eredményt.

3. Annak is ajánlatos a gyakorlatokat elvégeznie, sorra vennie, aki hibátlannak véli saját beszédét. Ilyen különben is csak elméletben van, a gyakorlatban aligha találunk rá példát. Tapasztalati igazság, hogy a szép beszédet még szebbé lehet tenni állandó gyakorlással.

4. A gyakorlatok előírás szerinti lelkiismeretes elvégzése önmagában nem szavatol fejlett beszédképességet, csupán a szilárd technikai alapot biztosítja. Ezért mindenkinek meg kell találnia azt az anyagot, amellyel ezt az alapot még biztonságosabbá teszi, amellyel a gyakorlás személyre szabottá, az egyéniséghez illővé válik.

5. Súlyos hiba volna szem elől téveszteni azt az igazságot, hogy a beszédhez szükséges pszichofiziológiai adottságok személy szerint eltérőek. A készségeket tehát a pszichofiziológiai tényezők által meghatározott kereten belül lehet művelni.

A technikai kivitelre vonatkozólag azt kértük, hogy a gyakorlőszalagot mindenki lássa el fejléccel. A felvételek megkezdése előtt a hallgató a saját hangjával a következő adatokat rögzítse: 1. név, 2. évfolyam, 3. szakcsoport, 4. működési hely, 5. konzultációs központ, 6. a magnetofon típusa, amelyen a felvétel készült, 7. sebésség.

Záró megjegyzés: Fontos követelmény a gyakorlőszalag visszahallgathatósága, a technikailag értékelhető hangminőség. Ezért, ha valamelyik gyakorlat felvételével – noha véglegesnek szánta – nincs megelégedve, törölje le, és készítse el még egyszer.

A kísérletben 3 évfolyam magyar szakos levelező hallgatói vettek részt. 1975–76-ban 102, 1976–77-ben 88, 1977–78-ban 92; pontosabban ennyien küldték be gyakorlőszalagjukat.

E beszámolóm korlátozott terjedelme nem teszi lehetővé a csaknem 300 gyakorlőszalag kínálta direkt és indirekt információk rendszerezését. Erre majd a távoktatás-módszertani kísérlet befejezése után kerül sor.

Önteltség és önelégültség nélkül mondhatjuk, hogy a beszédművelés tananyaga egy részének ez a szerény kivitelezési hangosítása a távoktatás forradalmasítását jelentette. Nem értük be a gyakorlőszalag nyújtotta indirekt információkkal, hanem

az utolsó gyakorlatok egyikeként a beszédművelés oktatásában alkalmazott módszereinkről, eszközeinkről kértük hallgatóink véleményét, kritikai megjegyzéseit, javaslatait. Ennek a visszajelzésnek elsősorban mi éreztük szükségét.

A fentebb ismertetett eljárást hallgatóink többsége nagy tetszéssel, meglepéssel, sőt hálával fogadta. Volt, aki röviden csak ennyit mondott: „Nagyon tetszett. Ez úton köszönöm meg.” – Egy másik vélemény szerint: „Tanulságos, élvezetes. Sok mindennel gazdagodtam a gyakorlás során.” – Ismét más: „Nagyon érdekesnek találtam. Sokat megtanultam belőle, amit eddig nem tudtam.” – Egy hallgató így nyilatkozott: „Nagyon hasznos. A levelező hallgatók hátrányos helyzetét részben felszámolja.” – És végezetül: „A leksikerültebb, a legjobb anyagnak tartom.”

A kísérlet szervezőjét, tartalmi és módszertani irányítóját nyilván az a gondolat foglalkoztatja, hogy lehetne a beszédművelést még eredményesebben tanítani a távoktatásban.

Néhány javaslatot már meg is fogalmaztunk:

1. A tanszalagot minden eszközzel valóban *tan-ná* kellene tennünk. Ennek első feltétele, hogy a tanszalag elkészítésében előadóművészek vegyenek részt.

2. Az eddiginél több helyet kell biztosítani a tanszalagon a tanári instrukcióknak, a beszédpedagógiai vonatkozásoknak. Ezzel csökkenthető a távoktatásban a távolság tanár és hallgató között.

3. Sokkal nagyobb figyelmet kell fordítanunk a hallgatók munkájának technikai vonatkozásaira. Abból a feltevésből indultunk ki ugyanis, hogy a kívánt feladatok teljesítése, elvégzése csupán magnószalag kérdése.

Tévedtünk. Nincs minden hallgatónak magnetofonkészüléke, sőt „hivatalból” se juthat hozzá mindenki. Ha hozzájut, akkor a helyes üzemeltetés okoz gondot. A technikai felkészületlenség, tájékoztatatlanság több hallgatót is gátol a feladatok megoldásában. Itt csak zárójelben utalnék a közművelődési intézmények olyan stúdióira, amelyekben a magnetofonkészülékek nincsenek kellőképpen kihasználva.

4. Ha már a távoktatásban a beszédművelés szolgálatába állítható modern elektronikus eszközökről beszélünk, akkor említsük meg a képmagnót és a filmet is. Az előbbi az elhangzó beszéd nem hallható, de mégis fontos, látható kísérőit szemlélthetné, mutathatná be, a film pedig a beszédcselekvést a maga összetettségében. Tudomásom szerint az Országos Oktatástechnikai Központban elkészült a beszédet kísérő mozgások videomagnószalagja.

5. Megszívlelendő továbbá a hallgatóknak az az igénye, hogy a munkát irányító, a feladatokat ellenőrző és értékelő tanárral 'félévenként egyszer-kétszer találkozzanak. Előfordulhat ugyanis, hogy bármilyen gonddal készítjük is elő a gyakorlatokat, egyiket-másikat nem helyesen fogja fel néhány hallgató, s mire a korrekcióra sor kerül, akkorra esetleg helytelen eljárások, mechanizmusok rögzülnek bennük.

A tapasztalatokból okulva menet közben sokat javítunk, finomítunk módszereinken, s így eljuthatunk azokhoz, amelyekkel még hatásosabban szolgálhatjuk a beszédművelés nagyon időszerű ügyét.

Az idegennyelv-tanulás és az életkor kapcsolatáról

Napjainkban öröndetesen megnőtt az idegen nyelvek tanulása iránti igény. Bizonyítja ezt párthatározat, kormányintézkedések, a sokezer állami nyelvvizsgára jelentkező, – de az az elégedetlenség is, amely mind a nyelvet tanulók, mind a nyelvet tanítók részéről kifejezésre jut, annak vélt vagy valós eredménytelensége láttán. Lassan szinte össznépi méreteket ölt az a türelmetlenség, amely – lett légyen az rádiós vagy televíziós műsor, nyelvészek tanácskozása vagy egyszerű magánbeszélgetés – a látványos eredményeket követeli. Számomra ez azt jelzi, hogy egy nép magasabb kultúrszintre emelkedett, ahol az idegennyelv-tanulás és -tudás magánügy jellege egyre inkább a múltba tűnik, és nemcsak szerencsésebb helyzetű egyének kiváltsága csupán.

Mikor, mely életkorban kezdünk el idegen nyelvet tanulni? Segítsen dönteni néhány alább idézett szerző. Válaszuk, igaz, nem egyértelmű, sőt, nagyon is polemikus. A művek kiválogatásában nem vezetett valamiféle sajátos tendencia. Ez arra kell, hogy felhívja figyelmünket, hogy mint egész világunk, a nyelv is és annak tanulása rendkívül bonyolult folyamat. Ismerjük ezt, nyelvet tanítók, valamennyien.

„Az idegennyelv-tanulás első számú parancsa az, – írja „Bábel örökében” c. könyvében *Tótfalusi I.*, – hogy tanuljunk anyanyelvet.” 2–4 éves korára már minden gyermek, hacsak gátló tényezők ezt nem zárják ki, közölni tudja gondolatait, érzelmeit anyanyelvén. Kialakulnak beszédtevékenységének készségei, az artikuláció, az intonálás, a megfelelő időbeli, módbeli stb. kategóriák kiválasztása. Ezzel egy időben nyelvét már alkotó módon is tudja használni, mert kifejlődik másodlagos jártassága, vagyis az a képessége, hogy automatizált készségeit kreatíve, egyénien, egyre inkább csak reá jellemzően alkalmazza beszéde során. És úgy tűnik, – írja *Tótfalusi* – ha ennek a nyelvnek (t. i. anyanyelvnek) egész rendszerét egy másikkal kell felcserélnünk, az az érzésünk támad, hogy egész valónkat, önmagunkat cseréljük ki.

Valójában a tudat és a nyelvi formák nem kapcsolódnak ilyen eltéphetetlenül össze, példák erre a kevert népességű vidéken élő gyermekek. Vagyis, több nyelvi jel is békésen egymás mellett élhet egy fogalom szomszédságában.

A nagyobb gyermek vagy felnőtt tudata már elkötelezte magát bizonyos nyelvi formákkal, ezért egy idegen nyelv tanulása során az új formáknak előbb ki kell ezeket szorítaniuk, mielőtt beépülnének. Ez valamelyes hátrányt jelent, a némi előny pedig az, hogy a már kialakult tudatban a fogalmak kapcsolódása, a gondolkodás járt utakon halad, és az idegennyelvi formák ezekre épülhetnek, nem kell külön utat törniök. Ezért tehát arra a kérdésre: „Mikor tanuljunk nyelveket?” *Tótfalusi* válasza egyértelmű: „Minél előbb!” Mivel a pszichológia megállapítása szerint, a gyermek agyában a fogalmak és az anyanyelvi jelek még nem nőttek olyan szorosan össze, még könnyű a kapcsolatokat fellazítani és egy más nyelv elemeivel behelyettesíteni.

Az előbbi véleménnyel egyezik *B. V. Beljajev* is, megállapítva, hogy minél korábban kezd el a gyermek idegen nyelvet tanulni, annál könnyebb és szilárdabb lesz annak elsajátítása. Azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv egyidejű elsajátítása alkalmasint károsan hat a gyermek beszédének és

gondolkodásának fejlődésére. Ezért az a véleménye, hogy idegen nyelvre csak azután kell tanítani a gyermeket, miután anyanyelvében már megerősödött, szerinte kb. öthatéves kortól. Később, tehát iskolás korában már nemcsak hogy semmilyen kárt nem okoz az idegen nyelv tanulása, sőt, elősegíti a gyermek értelmi fejlődését. Hivatkozik azonban néhány kutató (mint pl. N. T. Darcy, E. M. Ryt, W. R. Jones, W. A. Stewart) vizsgálataira, akik szerint a kétnyelvű gyermekek általában elmaradnak az egynyelvű gyermekek értelmi fejlettségétől; mások, mint I. Epstein, úgy tapasztalták, hogy két nyelv egyidejű tanulása esetén ezek fékező hatással vannak, ami a gyermek gondolkodására is negatívan hat.

Az élet kezdetén elsajátított anyanyelv azután uralkodó szerepet tölt be – állapítja meg V. Vildomec, ezért az idegen nyelvek hatása az anyanyelvre viszonylag kevésbé fontos, mint az ellenkező irányú hatás. Az anyanyelvre inkább és főképpen az idegennyelvi szókincs hat. Idegennyelvi környezetben tartózkodva viszonylag korán érzékelhető, hogy a beszéd mondatszerkesztése, dallama idegen hatásokat kezd felmutatni. Legszenvedélyesebbé az anyanyelvbe csempészett idegen szavak használata válik. A több nyelvet beszélő emberek többsége helytelen hangsúlyozással beszél az általa ismert valamennyi nyelvet, még az anyanyelvét is. A kölcsönzött idegen szavakat, különböző mértékben ugyan, de a befogadó nyelv változásra legjobban ellenálló fonetikai és morfológiai mintájára alkalmazza.

A többnyelvű személy törekszik anyanyelvi szokásait, különösen az anyanyelvre szerinti kiejtést (pl. a beszéd dallamát, intonációját, hangképzését), de a mondat-szerkesztést is átvinni az idegen nyelvbe.

Vizsgálatai alapján Vildomec megállapítja, hogy az életkor növekedésével növekszik a nyelvek kölcsönös zavarása is. Az a tény, hogy az egyénnek több nyelvi jelrendszere van gondolati közlésére, beszédében bizonytalanságot, lassúságot, gyakori nyelvi melléfogásokat, hibákat árul el szóban és írásban egyaránt, akadozás, korai kifáradás, sőt idegesség tapasztalható. Lelassulhat az idegennyelv-tanulás üteme is, mert az emlékezet megtartóképessége gyengül. Bizonytalansági és alacsonyabbrendűségi komplexus is kialakulhat, ami azonban nagy mértékben függ a környezet reagálásától. Minthogy a használt nyelvek individuális szókészlete korlátozott, egyesekben az értelmi fejlődés stagnálása is megfigyelhető. Az a következtetése, hogy ha szociális szükség nem parancsolja, a gyermek fejlődését főleg zavarni idegen nyelvre tanítással.

I. Epstein így közelíti meg a fenti problémát:

A nehézségeket okozó alapvető faktor a nyelvek egymást kölcsönösen fékező hatása. Többnyelvűség esetén minden minden egyes kifejezéssel szemben rendkívül bonyolult, egymással konkuráló asszociációk sokasága áll, és ezek ellenhatást gyakorolnak egymásra. Ez a gyakran rejtett, nem tudatosult hatás negatívan hat a gondolkodásra, lassítva annak ütemét. „A poliglosszia vitathatatlanul a gondolkodás fékje” – állapítja meg. Még intenzívebbnek látja az eszmék, gondolatok ütközését a helytelenül használt idegen jelentéstartalmakat, megállapítja, hogy valamennyi nyelv sajátos módon identifikálja az eszméket és fogalmakat.

A nyelvek káros kölcsönhatására hivatkozva Epstein a poliglossziát szociális rossznak nevezi. Ezért tehát „...néhány nyelven olvasni, de csak egy nyelven beszélni, vagyis az impresszív poliglosszia és az expresszív monoglosszia az az elv, szerinte, amely a gyakorlati szükség és a pszicholingvisztika törvényeinek összeegyeztetéséből következik.”

„A nyelv – mondja Marx a Német ideológiában – maga a gyakorlati, valóságos tudat”. Nincs *több* valóság, éppen ezért nincs *több* tudata sem az embernek, így a többnyelvűséghez éppen az a törvényszerű, és valószínűleg az objektíve lehet-

séges, hogy ebben a többnyelvűségben a nyelvek nem egyenrangúak. Példa rá: Jules Ronjat és felesége hogyan nevelték gyermeküket születésétől fogva kétnyelvűnek. Az anya Elzász-i német, az apa francia volt. És mégis, a felnőtt Ronjat-fiú elmondta: mindig előnyben részesítette a két nyelv közül a németet, mert ezen a nyelven nagyobb pontossággal, teljességgel, árnyaltsággal tudta gondolatait közölni. Vagyis, valamelyik a több nyelvből elsődleges helyet foglal el, és ez a maga hatásával megszabja a gondolkodás fejlődését is. Hogy melyik lesz ez a nyelv, azt a környezetet szükségletei határozzák meg.

Epstein koncepcióját vizsgálva A. G. Zorgenfrej más következtetést is levon, éspedig: az egyes nyelvek egymástól való különbözősége nemcsak káros asszociációs jelenségekhez vezet. Jelentős tényező ez magára a gondolkodási aktusra is, mert összehasonlító és megkülönböztető tevékenységre ösztönöz, arra sarkall, hogy a szavak jelentésében meglévő finom árnyalatok megértésében számot adjunk magunknak. Ez az, amely magasra értékeli az idegen nyelv tanulásának szerepét, úgy is, mint amely fejleszti a gondolkodást, és úgy is, mint amely hasznos az anyanyelv valóságos megismeréséhez.

Az idegennyelv-tanulás képzési értékét vizsgálva Zorgenfrej a következő oktatási elveket emeli ki:

- a formális képzés elve;
- ország- és népismereti elv;
- utilitáris (hasznossági) elv.

Az idegennyelv-tanítás fejlődéstörténete azt mutatja, hogy különböző korokban a szociális igényektől függően hol az egyik, hol a másik, hol pedig a harmadik elv kapott nagyobb hangsúlyt. Amíg azonban az országismereti meg az utilitáris elv a nyelvtanulást az érintkezés és ismeretszerzés eszközének tekinti, addig a formális képzési elv magát a képzést, szellemi fejlődést tekinti céljának. (Más kérdés viszont, hogy az idegennyelv-tanulás pedagógiai jelentőségét sok szakember, az élen John Locke-kal, kétségbe vonja).

A modern pszichológia felfogása szerint gondolkodásunk szóbeli gondolkodás. (Marx: „A gondolat közvetlen valósága maga a nyelv”). Ebből az következik, hogy az individuum értelmi fejlődése szervesen kapcsolódik a beszédfejlődéshez. A második nyelv viszonylag későbbi bekapcsolása a tudatba, mondjuk 4–5 éves korban, már szűkíti az új nyelv közvetlen szerepét az értelmi fejlődésben, mivel ezt a munkát az anyanyelv már sikerrel elvégezte. Vagyis a korai gyermekkorban elsajátított második nyelv minimális képzési értékű – állapítja meg Zorgenfrej. Kétségtelen azonban, hogy a későbbi életkorban – hacsak teljesen el nem felejtődik! – kitűnő eszköze lehet a műveltség gyarapításának.

Iskolai életkorban viszont már a tudatosság elemei is szerepet játszanak a fejlődési folyamatban. A nyelv lesz a tanulás célja, lehetőség nyílik nyelvi jelenségek megismerésére, nyelvi rendszerek összevetésére, a filológia, a lingvisztika tényeinek feltárására, vagyis nemcsak a gondolkodás formája, de tárgya is lesz a nyelv.

Érdemes megemlíteni E. M. Ryt szélsőséges nézetét is.

Fő kérdése, melyik életkor a legkedvezőbb az idegennyelv-tanulás megkezdéséhez, és kiinduló tétele az anyanyelv többé-kevésbé megalapozott ismerete. (Véleménye szerint az ilyen anyanyelv ismeret 17–18 éves kornál hamarabb aligha következhet be). Bírálja egyes módszertani szakemberek állítását, akik úgy vélik, hogy gyermekkorban (11–12 év) a szóbeli-gondolkodási asszociációk még nem kellően szilárdak, ezért az „összehasonlító” nyelvtanítási módszert elvetik, és csak a „natúrális” módszert tartják megfelelőnek. Ha az összehasonlító módszer nem alkalmaz-

ható – állapítja meg – akkor fel kell vetni a kérdést: célszerű-e egyáltalán idegen nyelvet gyermekeknek tanítani.

Ryt nézetei valóban szélsőségesek. Vizsgáljuk meg, mit mond a minket érdeklő témában *H. T. Manuel*.

A második nyelv tanulása úgy, hogy eredményesen használható legyen, nagyon bonyolult folyamat, hacsak nem olyan szociális környezetben tanulják, mint ahogy az első nyelvét megtanulta az ember – hangsúlyozza. A tanulási nehézségeket fokozza, hogy a nyelvet tanuló el van szigetelve a természetes kontaktustól, a nyelvet beszélőktől. A beszédet az a tendencia is nehezíti, hogy az első nyelv beszédszokásait bevisszük a második nyelvbe, a már ismert hangokat és nyelvi fordulatokat kiterjesztjük az új nyelvre is. Éppen ezért az a véleménye, hogy a második nyelv tanulása, legalább is annak korai szakaszában, az anyanyelv tanulásától nagyon eltérő folyamat. (Ezt hangsúlyozza Beljajev és Vildomec, Epstein és Zorgenfrej is). Ez mindenenek előtt nyelvészeti probléma, mert a nyelvek hasonlóságával és különbözőségével van kapcsolatban. De kulturális probléma is, mivel jelentős különbségek vannak, lehetnek a nyelvet tanuló kultúrája és annak az embercsoportnak a kultúrája között, amelynek nyelvét megtanulni szándékozik.

A kétnyelvűség nagyon összetett és bonyolult probléma, ezért annak vizsgálatakor konfliktus-következtetésekhez is eljuthatunk.

Sofietti úgy véli, meg kell különböztetni egymástól a kétnyelvűséget és a kettős kulturáltságot. *Doob* az anyanyelvet és a második nyelvként tanult angolt vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy a nyelvnek lehet, de nem feltétlenül van mély hatása a pszichikai folyamatokra. *Fischman* nem talál lényeges különbséget olyan gyermekcsoportok szabadidő-tevékenységében (kreativitásukban, gondolatgazdagságukban), akik különböznek jiddis-angol kétnyelvűségi fokukban. *Nathalie Smith* a Hawaii-szigeteken kínai anyanyelvű gyermekekkel végzett vizsgálatokat, és megállapította, hogy csak a nagyon tehetséges kétnyelvű gyermek tudta felmutatni az egynyelvű gyermekek szókincsét. Úgy tapasztalta, hogy az egynyelvű óvodás gyermekek nagyobb szókészlettel rendelkeznek, mint a többnyelvű gyermekek. *Arsenian* azt a meggyőződését nyilváníti, hogy a kétnyelvűség (walesi gyerekeknél) önmagában nincs hatással az intelligenciára. *Singer* viszont, hivatkozva *Tan* feltételezésére, miszerint a nyelv alapvetően szükséges a fogalmi gondolkodáshoz, kimutatja, hogy nyelvi zavarok lassítják a kétnyelvű gyermekek szellemi fejlődését.

A pszicholingvisztika kutatási eredményei alapján joggal feltételezhetjük, hogy miközben az ember elsajátítja anyanyelvét, nyelvi bázisa közvetlenül hozzájárul a gondolkodási apparátus fejlődéséhez, és hogy maga a nyelvi apparátus a gondolkodási apparátus materializációja – állapítja meg *G. V. Kolsanszkij*. Az anyanyelv jelrendszere az ember gondolkodási „kódjának” feltárlási formája. Egy másik nyelv jelrendszerének elsajátítása a kialakulóban lévő anyanyelvi kóddal egyidőben nem más, mint két nyelvi kód kölcsönhatási folyamata, a gondolkodás „kódjának” újabb feltárlási formája, de semmiképpen sem új eszköze magának a gondolkodásnak. A nyelvi jelrendszerek sokfélesége mellett is az emberi gondolkodás logikája mind materiális, mind gnoszeológiai aspektusában egyedi és egyetlen marad. Az idegennyelv elsajátítása tehát nem új, vagy más gondolkodási rendszer elsajátítását jelenti, hanem az anyanyelv jelrendszerére ráakadó újabb és újabb jelrendszerek elsajátítását. A kétnyelvűség problémáját leginkább úgy kell elképzelnünk, mint a nem egyenértékű jelrendszerek kölcsönhatását, amelyek közül az egyik a bázis, az elsődleges, a másik pedig a másodlagos, amely az elsajátítás során ráépül az anyanyelv elsődleges jelrendszerére. Természetes, hogy kizárni, mellőzni az elsődleges kódrendszert a másodlagos nyelvi kód elsajátítási folyamatából jogtalan lesz – szól *Kolsanszkij* követ-

keztetése. Véleménye szerint megvalósíthatatlan egy ideális többnyelvűség elérése, vagyis az, hogy több nyelvet egyforma tökéletesen elsajátítsunk. Gyakorlati célból élénk ál-líthat a nyelvészet vagy a módszertan olyan ideális embert, aki egyformán tud több nyelvet is. Azt azonban határozottan kijelenti Kolsanszkij, hogy ez a poliglot-ideál csak fikció, semmilyen tudományos adattal nem támasztható alá, ez csupán nyárs-polgári óhaj és vágy, néhány kiemelkedő tehetség láttán.

Lényegében hasonló gondolatokat ír le *L. N. Rodova* is, mint pl., hogy a racionális nyelvtanulási elvek meghatározása során mind a tanult nyelvek sajátosságait (tipológiai hasonlóságukat és eltéréseiket), mind a nyelvet tanulók sajátosságait: életkorukat, szakmai felkészültségüket, az általuk már ismert nyelveket, az új nyelv tanulásának célját, az eddig kialakított anyagfeldolgozási és emlékezetbevézési egyéni sajátosságokat stb. figyelembe kell venni. Az a kérdés foglalkoztatja különösképpen, hogy miként folyik le a több nyelvet beszélők gondolkodása és beszéde. Ismeretes, hogy különböző nézőpontok léteznek egyrésről a gondolkodás és a gondolkodási folyamat, másrésről a gondolkodás és a nyelvi formák összefüggésével kapcsolatban. Így pl. a Sapire-Worff-féle lingvisztikai relativizmus abból indul ki, hogy egy nép gondolkodása és annak a népnek a nyelvi rendszere között közvetlen kapcsolat van ...

IRODALOM

1. Tótfalusi I. Babel örökében. „Móra” Bp. 1976.
2. Beljajev B. V. Ocserki po psichologii obucsenija inosztrannim jazikam. Izd. 2. M., „Proszvescsenyje” 1965.
3. Vildomec V. Multilingualism. General Linguistics and Psychology of Speech. Leyden. 1963.
4. Epstein I. La pensée et la polyglossie. Essai et Didacque Paris.
5. Zorgenfrej A. G. Nyekotorie oszobennosztyi processza ovlagenyija vtorim jazikom. „Ucsonije zapiszki LGPI” 1941. t. 35.
6. Ryt E. M. Osznovi metodiki prepodavanyija inosztrannih jazikov.
7. Manuel H. T. Bilingualian. „Encyklopedia of Educational Research”. New York 1960.
8. Sofietti J. P. Bilingualism and Bikulturalism. J. Ed. Psych. 46. 1955.
9. Doob L. W. Effect of Language on Verbal Expression and Recall. Am. Anthropologist 59. 1957.
10. Fishman J. A. A Degree of Bilingualism in a Yiddish School. J. Social Psychol. 36. 1952.
11. Smith N. E. World Variaty as a Measure of Bilingualism in Preschool Children. J. Genet. Psychol. 90. 1957.
12. Arsenian S. Bilingualism and Elementary Education. Mod. Lang. J. 40. 1956.
13. Singer H. Bilingualism and Mental Development. Columbia U. 1937.
14. Kolsanszkij G. V. Teoreticeszkije problemi bilingvizma. „Lingvisztika i metodika v vizszej skole.” IV. M., 1967.
15. Rodova L. N. Ob interferencii pri izocsenyii vtorogoe inosztrannogo jazika. „Lingvisztika i metodika v vizszej skole”. IV. M., 1967.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

BEDŐ GYULÁNÉ TÓTH ÉVA
Dombóvár

Nyelv és zene kapcsolata az anyanyelvi nevelésben

Az általános iskolai Nevelési és oktatási terv az anyanyelv tanításához a következőképpen fogalmazza meg a célt és feladatot: „Az irodalmi, népköltészeti, műköltészeti, ismeretterjesztő és publicisztikai művek olvastatásával, megértésével, elemzésével és megszerettetésével, valamint zenei és képzőművészeti alkotások bemutatásával segítse elő a gyermekek személyiségének gazdagítását.” Anyanyelvi kísérletünk e feladatot igen komolyan magáévá tette, hiszen célunk a komplex esztétikai élmény nyújtása. Arra törekedtünk, hogy minél több anyanyelvi órán megvalósuljon az ilyen értelmű komplexitás. Osztályunkban ezen belül is kiemelten foglalkoztunk az anyanyelv és ének-zene kapcsolatával. Már az első osztályos követelmények kimondják, hogy a tanuló ejtse tisztán a hangokat a szavakban. Használjon a tartalomnak megfelelő beszédhangot, hangerőt és közepes tempót közléskor, kérdéskor, kéréskor, felszólításkor. Ha az idézett követelményeken elgondolkodunk, tapasztaljuk, hogy a beszéd a zene motívumait is tartalmazza. Tehát kiemelten foglalkoztunk a helyes beszéd jellemző sajátosságaival, a hangsúllyal, hanglejtéssel, szünettel, tempóval stb. A beszéd művészetét tanítani kell! A zeneiség kiemelten kapott hangsúlyt, így teremtettünk kapcsolatot a zenei művekkel.

Az óvodai és iskolai anyanyelvi nevelésben tudatosítani kell, hogy egész énkörnyezetünket a zeneiség hatja át. Ennek észrevétele, felfedeztetése feladatunk, hogy életünk szebb és gazdagabb legyen. Az erre való nevelést Kodály Zoltán szerint születés előtt kilenc hónappal kell kezdeni. Az otthoni nevelést az intézményes nevelés veszi át. Az óvodai nevelés igen gazdag, sokrétű programja jó alap az iskolai neveléshez. Az elsőosztályos gyerekek szívesen veszik kezükbe az anyanyelvi könyveket és az énekkönyvet is. Az olvasni tanulók előkészítő programja felidézi az óvodában tanult meséket, verseket. Képei alapján egy-egy ének is a gyerekek eszébe jut. Már ebben az időszakban is arra törekedtünk, (a többes számot azért használom, mert abban a szerencsés helyzetben voltam, hogy az osztály egy napközis csoportot alkotott, s páromtól rengeteg segítséget kaptam), hogy ahol lehetőség van, zenét hallgassunk, énekeljünk, és a képzőművészet alkotásait is felhasználjuk. Az új tanterv kiemelten hangsúlyozza a gyermeki alkotókészség és fantázia fejlesztését, és fontos hely jut a kreativitásnak is. Lényeges új vonás a tankönyvek munkáltató jellege. Mindezt figyelembe véve a következőket próbáltuk megvalósítani.

1. OSZTÁLY.

Mivel az előkészítő időszak viszonylag hosszú, itt már találtunk lehetőséget a nyelv és zene kapcsolatára. Több órán hallgattunk lemezt, énekeltünk, ismerkedtünk a hangszerekkel, játékosan ismerkedtünk a nyelv és zene formanyelvével. Majdnem minden anyanyelvi órán szerepelt ének vagy zene. Miután megismerkedtünk a tankönyvbeli családdal, meghallgattuk *Zelk Zoltán: Este jó* című megzenésített versét. Az iskolába indulást a *Hivogat az iskola* című dallal köszöntöttük. A tankönyv 10. oldalán levő *Bóbita* című megzenésített vers a gyerekek egyik kedvenc dala lett.

Devecseri Gábor: *Állatkerti útmutató* című megzenésített verse nyújtotta az élményt a 22-23. oldalon levő anyaghoz. A betűelemek tanításához is segítséget nyújtott az ének. Pl.: Álló egyenes: Én kis kertet kerttettem; karika: – Körben áll egy kislánka; fecskevonál: – Eresz alatt stb. Amennyiben volt idő, úgy az énekeket el is játszottuk: ritmusokat tapsoltunk. A felezett ének–anyanyelvi órák erre szinte kínálták a lehetőséget.

Már itt elkezdődtek a tiszta hangképzést. Ehhez nagy segítséget nyújtottak *Tamkó Sírátó Károly*, *Weöres Sándor*, *Zelk Zoltán*, *Csoóri Sándor* munkái, versei, mondókái.

A nyelvpörgető mondókák és a *Törd a fejed!* című kötet „Mondd, ha tudod” fejezete szintén a helyes ejtést szolgálják. A betűtanítás időszakában szinte mindegyik hanghoz kerestünk olyan verset, mondókát, mely a tiszta kiejtést szolgálja. Pl.: *Tamkó S. Károlytól Ó-Börönd Ödön; Ó-Óc, póc; Kongó bolt* stb. Nagyon jó a *Törpetánc* című verse, mely nagyon sok nehezen ejthető hang helyes kiejtését célozza. Ezek és még sok más gyermekvers szinte kínálja az alkalmat a versek ritmizálására, akár hangszerrel, kézzel, saját készítésű eszközökkel stb. Az Ének-zene tanári kézikönyv részletes tanmenetjavaslata bőven ad ötleteket. A versek, mondókák felkutatása a nevelő feladata, de megéri a fáradságot.

Többször szerepelt az előkészítő időszakban szógyűjtés, nyelvtani előkészítés, játékos feladat stb. – aki nem tudott felelni, zálogot adott. Verssel, mondókával, énekkel, találós kérdésekkel váltották ki a zálogot.

Az előkészítő és betűtanítás időszakában a következő játékos gyakorlatokat végeztethetjük, melyek kibővíthetők, nehezítve, variálva mind a négy osztályban alkalmazhatók:

- dalok, versek ritmizálása, ritmusos kíséretet megadott, majd saját szerkesztésű ritmussal;
- a letapsolt ritmusra saját szöveg alkotása, kezdve a legegyszerűbbel, pl.: -s szavak gyűjtése; ez hasznos a rövid és hosszú szótagok helyes ejtésére is; később a versekben tudatosan jelöltük a rövid és hosszú szótagokat;
- önállóan szerkesztettek ritmust, erre kerestek szöveget;
- versek ritmusát jegyezték le;
- a vers, mondóka hangulatához próbáltak éneket, később zenét keresni;
- népdalokhoz, gyermekdalokhoz ritmuskíséretet alkottak;
- Tamkó S. Károly „befejezettlen” verseivel próbáltuk a versírás művészetét;
- mondókákhoz, gyermekversekhez dallamot rögtönöztek;
- *Weöres Sándor* gyermekverseinek zeneileg többféle variánsát ismertük meg;
- ismerkedtünk népi hangszerekkel, együttesekkel (*Bojtorján, Kalácska*);
- sok gyermeknek szóló lemezt hallgattunk (*Halász Jutka; Koncz Zsuzsa* egyes számai stb.);
- vers, zene hangulati egyezéseivel ismerkedtünk;
- annak folyamatos gyakoroltatása, hogy ugyanazt az érzést, hangulatot hogyan fejezi ki a nyelv illetve a zene;

– *Varga Balázs, Dimény Judit, Laposits Éva: Nyelv-Zene-Matematika* című könyve kiemelten foglalkozik azokkal a közös elemekkel, melyek a nyelvben és a zenében egyaránt megtalálhatók. Könyvük elméletileg és gyakorlatilag is segédeszköze a nevelőknek. Játékosan, gondolkodásra, alkotásra serkentve foglalkozik a ritmus, változatok: arányok, sorozatok, párhuzamok, ellentét, fokozás stb. kifejezési formáival a nyelv és a zene birodalmában.

– Osztálykönyvtárunk egy kedvelt könyve volt: *Helen Borten: Hallod, amit én hallok?* című könyve is, amely az anyanyelvi oktatásba szintén nagyszerűen beleilleszthető. Pl.: „A nyárral foglalkozó órán ebből a könyvből a következő részt használtam fel: „A nyár hangjai is álomba simogatnak. Ha a fűben heverek egy forró nyári napon, zendülő leveleket hallok, züm-mögő legyeket, bűgő galambokat, és elárad bennem a meleg, elbágyadok.” Az órát még élményszerűbbé tette a Nyári kánon meghallgatása, amely zenével igazolta a megbeszéléteket. Lemezről *Mozart: Gyermekszimfóniájának* egy részletét hallgattuk meg, amely a madarak énekét mutatja be a zene formanyelvén. A könyv foglalkozik a hangok, zörejek erősségével, színével, rövidegével, hosszúságával, a hangok, zörejek eredetével, magasságával, valamint azzal is, hogy az egyes hangok milyen érzelmeket váltanak ki. Az egész világ egy nagy zenekar, tele érdekes és izgalmas hangokkal. Ugye te is hallod, amit én hallok? – fejezi be Helen Borten a könyvet.

– Életkori sajátosság a mese szeretete. A mai meselemezek nagy része zenei kísérettel aláfestett.

– Énekek, versek, bábbal történő megjelenítése. Erre szeretnék egy rövid példát bemutatni.

Radnóti Miklós: Esti mosolygás című versét a következőképpen dolgoztuk fel:

(A cím kék csomagolópapíron van, fehér krétával, két gyerek tartja, paravánként is szolgál, egyben az éjszakát is jelképezi.)

1. Tavasz dal éneklése.

2. Április

Ragyogó rügyön álldogál a nap,
indulni kész, aranyfején kalap.
Fiatal felhő bontja fönt övét,
s langyos kis esőt csorgat szerteszét,
a rügy kibomlik tőle, és a nap
pörögve hull le és továbbsszalad.

Az első kopogását ujjdobogással utánoztuk. A nap és a rügy mozgását síkbábok jelezték.

3. Búcsúszó

Fölbred most a táj, megered a szava
madarakkal fején meghajlik könnyedén,
s csörögni kezd a fa.

Lemez: Hacki Tamás vagy Lakatos S.: Pacsirta.

4. Esti mosolygás

Farkával csöndesen mozog / tóban a hal s aludni kész, /
orrát iszapba dugja, és / napjának múltán mosolyog /
Totyog vidámka sorban ott / tizenhárom kicsi kacsa, /
s arany farán viszi haza / billegve a mai napot. /
(Síkbábokkal megjelenítés a paraván mögött.)

Sötétül lassan a piros, / s ami soká maradt fehér, /
az is, már látod, feketéll /, mint e verstől a papiros. /

(A szereplők elvonulnak, a kék papírt megfordítják, a cím eltűnik, csak a „sötét” marad.)

- Az ünnepi és alkalmi műsorok mindegyikén szerepelt irodalom és zene. Az összeállítás a nevelő feladata. Pl.: a karácsonyi műsorunk a következő volt:

1. Köszöntés.
2. Ének: A zöld fenyőfán (a tanulók a feldíszített fa mögött állnak, mintegy megszólal a feldíszített fa).
3. Várnai Zseni: A fenyőfa éneke (a fenyő elmeséli történetét, hogyan került ide).
4. Zelk Zoltán: Anyu végy egy hegyet nékem (a természet is rengeteg ajándékot ad).
5. Weöres Sándor: Száncsejő + Vivaldi: Tél (Kopogás).
6. Pásztorozás: jelenet.
7. Mozart: Utazás szánon (lemezről).
8. Gazdag E.: Ezüstszáncot hajt a dér
9. Kiskarácsony (ének).
10. Beney Zs.: Tündérfelelgető
11. Dalok éneklése - „Gyertyagyújtás”.
12. W. S.: Újévi jókívánság

Az első osztály végén tartottuk meg a „Négy évszak” című komplex órát, melyen anyanyelv, környezet, ének egysége érvényesült. Néhány képzőművészeti alkotással tettük még élményszerűbbé az órát. A versek egy részét és a zenei anyagot már ismerték a tanulók, folyamatosan, év közben ismerkedtünk meg velük.

Röviden az óra (kettős anyanyelv) vázlata:

1. Ellentétek keresése:

késérő-édes
száraz-vizes
világos-sötét

Az óra témája tehát az évszakok. Beszélgetés néhány mondatban. Ezután szavakból kellett kitalálni, melyik segít egy-egy évszakra gondolni; (feladatlap) pl.:

felső-alsó
nagy-kicsi
búta-okos
belső-külső

költőzömadár,
szőlő
sok eső
gyümölcszűret
Ősz

Egy tanuló felolvasta a Bölcs bagoly-sorozatból (Várható időjárás) - Az időjárás karmestere című részt. Ezután csoportfoglalkozás következett.

1. cs. Télről szóló olvasmányt olvasott hangosan.
2. cs. Szép mondatokat írt a télről.
3. cs. Téli verseket gyűjtött (a már tanultak címét), és téli verseskönyvekből válogattak.
4. cs. Télről szóló dalokat gyűjtött, és téli képeket készített.
5. cs. Alkációs táblánál dolgoztak - téli hónapok nevei + jelképek, pl.: december-karácsonyfa;

6. cs. Mit csinál? kérdésre gyűjtöttek szavakat a téllal kapcsolatban.

Ellenőrzés: (Minden csoport hallgatja):

– Tábla képe; – téli mondatok meghallgatása; dalok éneklése; képek feltétele a táblára; versek bemutatása (a már ismereteket közösen, az újakat egyénileg) W. S.: Száncsengő + Vivaldi: Tél (kopogás) egyúthallgatása, mondása; Mozart: Utazás szánon című zenemű meghallgatása (beszélgetés a zenéről; hallani a száncsengőket; a lovak patkóinak dobogását stb.). A téltől rövid műsorral búcsúztunk: A Száncsengő című verset hallgattuk meg egy színművész előadásában; tréfás téli verseket hallgattunk megzenésítve, majd az RTV gyermekkórusa énekelt téli dalokat. Ezeket magnóról hallgattuk. II. Közeledik a tavasz – hogyan jelzi a természet? (beszélgetés) W. S.: Olvadás c. versének közös elmondása majd éneklése; Egy tanuló W. S.: A medve töprengése c. versét mondta el.

Csoportmunka

1. cs. Tavaszról szóló mondatokat írt. 2. cs. Tavaszról szóló olvasmányt olvasott hangosan. 3. cs. Applikációs táblát rendezte. 4. cs. Tavasz verseket gyűjtött. 5. cs. Tavasz dalok + képek. 6. cs. Találás kérdések megfajtása + rajza (golyahír, hóvirág).

Ellenőrzés: – tábla képe; mondatok; tavasz dalok éneklése; versek-képek bemutatása; találás kérdések megfajtása.

Befejezésül Marenzio: Tavasz dalát és Mozart: Gyermekszimfóniájának egy részét hallgattuk meg.

III. „Kurjant, rikkant kakas, jérce, zöld az erdő, hegyek bérce; ágon alma, bokron málna, Palkó csak a tóra járna, hogyha zuhog, alá állna, minden ember mindig várja, néz az égre februárban, mikor jön hát, mikor végre, amit mindig újra vár a – NYÁR –” – kezdtük el a nyári részt.

Csoportmunka

1. cs. Nyári verseket gyűjtött. 2. cs. Nyári énekeket gyűjtött + rajzolt. 3. cs. Nyárról szóló olvasmányt olvasott. 4. cs. Applikációs táblát rendezte. 5. cs. Nyári terveit írta le. 6. cs. Szógyűjtés – nyári szórakozások. Helen Borten könyvéből a nyárról szóló rész.

Ellenőrzés az előbb leírt módon. A nyár témakört Hacki Tamás Pacsirta című fűttyével zártuk.

IV. Beszélgettünk az őszi hangulatáról, a természet változásáról: Közösén mondtuk, majd énekeltük Weöres Sándor: Bóbita című versét, majd a Hegytői árnyas fák kezdetű dalt énekeltük el.

Csoportmunka

1. cs. Őszi dalok keresése + rajz. 2. cs. Őszi verseket gyűjtöttek, kerestek. 3. cs. Mondatok közül az őszi szőlők aláhúzása és önálló írás; 4. cs. Őszi olvasmány hangos olvasása. 5. cs. Már előzőleg felkészültek Weöres Sándor: Ballada a három falevélről című versének bemutatására (síkbábbal). 6. cs. Applikációs táblát rendezte.

Ellenőrzés a szokásos módon történt. Befejezésül közösén leírtuk a következő négy sort:

Év múlik, évet ér,
egymást hajtja
négy testvér:
tavasz, nyár, őszi és tél.

Tapasztalatom, hogy a tanulók nagyon szeretik az ilyen komplex jellegű órákat, szívesen, nagy kedvvel dolgoznak. S minél többször hallanak egy-egy verset vagy zeneművet, vagy látnak egy-egy képet, annál inkább csillan fel szemükben a felismerés öröme, és nagyobb élvezettel hallgatják a számukra már ismerős művet.

2. OSZTÁLY

A szeptemberi első órák egyikén szívesen emlékeztünk vissza a nyárra, az első osztály nyári műsorával köszöntöttük a viszontlátást. Ígéretet kaptak a gyerekek arra, hogy ez évben is baráncolunk a nyelv és zene birodalmában. A Kezdődik az iskola témakört a Sehallselát Dömötör

című verssel kezdtük, mely tréfás formában utal az iskolába járás értelmére. Természetesen zenés feldolgozását is meghallgattuk Halász Judit előadásában.

A Hegedű az osztályban című olvasmány rámutat arra, hogy a zene szeretete, illetve művelése emberi érzelmeket jó irányba terelhet. Ennek az olvasmánynak egy következő gyakorló óráján vettük kiegészítésként Grimm: A csodálatos hegedűs című meséjét, mely még fokozottabban utal erre. Itt ismerkedtünk meg Bernáth Aurél Hegedű és Hegedűművész című képeivel is. Több zenei mű állt rendelkezésünkre, hiszen a hegedű egyike a legsokszínűbb hangszereknek, mellyel az emberi érzelmek szinte minden árnyalata kifejezhető.

Több olyan olvasmány, vers szerepel a könyvben, mely madarakkal foglalkozik. Így több órán felhasználtuk azt a lemezt, mely eredeti madárhangokat szolgáltatta meg. Vele párhuzamban olyan műveket is hallgattunk, amelyekben a hangszer utánozza a madárdalt. Pl.: Pacsirta című hegedűszólo (Lakatos Sándor); Prokofjev: Péter és a farkas című művében a kismadár (fuvola); Vivaldi: Négy évszak című művéből a tavaszi részben a madárdal (hegedű); Mozart: Gyermekszimfóniájában szintén a hegedű szolgáltatta meg a madarakat. A gyerekek nagy élvezettel hallgatták, s fedezték fel a hangszerek mögött a madarakat. Hacki Tamás füttyszólója (Pacsirta) nagy élményt nyújtott.

Mivel a környezetismeret az erdő állataival is foglalkozik, egyszerűen tudtuk összekapcsolni a három kifejezési eszközt. Zelk Zoltán: Száll az erdő című verseskötete nagy segítséget nyújtott. Szinte minden állatról találtunk verset, melyet szereposztással el is játszottunk. Pl.: Tavaszi dal; Párbeszéd stb.

Az alsó tagozatos hanglemezyűjtemény, a tanult dalok, a megjelent gyerekeknek szóló lemezek (Halász Judit, Kalácsa, Bojtorján, meselemezek) bőven nyújtottak lehetőséget a zenei anyag kiválasztásához.

A Tarkabarka című összeállítás több értékes irodalmi alkotást is nyújt a gyerekeknek, de található irodalmi értékeiben gyengébb, szegényesebb is. Ezek helyett nyúltunk ismét Grimmhez, és a Csoszogi, az öreg suszter című elbeszélés után megismerkedtünk Grimmnek A suszter manói című meséjével. Ragyogó zenei kiegészítés volt Grieg: Peer Gynt című szvitjéből a Manók tánca (A hegyi törpék csarnokában). A zene fokozatosan mutatja be az egyre gyorsuló táncot, s a gyerekek kis segítséggel ragyogóan elemezték a művet.

A Gyere, tágas a világ című összeállítás megismertet más népek gyermekeinek életével. Itt találtunk alkalmat a más népek dalaival való megismerkedésre, a népdal sajátosságainak megismerésére, mondanivalójának érzékeltetésére.

A tavasz, nyár, ős, tél témakör zenei és irodalmi anyaga is egyre bővült, de részletességgel erre most nem térünk ki.

3. OSZTÁLY

A harmadik osztály egy jelentős része a történelmi olvasmányokkal, mondákkal foglalkozik. E témakör bőven ad alkalmat, hogy a társzművészetekkel összekapcsoljuk. Ez évben is óriási segítséget nyújtott napközis kolleganóm, aki már év elején, a napközis munkaterv elkészítésekor beépítette munkatervébe a témakörök előkészítő és gyakorló jellegű feladatait.

A nehézségek ellenére a harmadik osztályban a következőket végeztük el: A történelmi témakör ragyogó bevezetése a Középkori joculátor, mely magában foglalja az irodalom-zene egy-egy eredetét, ezen felül rövid, tömör formában bemutatja a középkori társadalom rétegződését, alá-fölé rendeltségét. Lehetőségünk nyílt arra, hogy a könyvtárban több középkori művet meghallgassunk.

Nagyon kedvelték a gyerekek a Hunyadiakról szóló olvasmányokat. Megismerkedtünk Hunyadi Jánossal, Lászlóval és Mátyással. Az olvasókönyv szemelvényanyagán túl itt nagyon sok mondat olvastak a gyerekek.

Erkel Ferenc: Hunyadi László című operájából meghallgattuk a Palotást és a Gyász-indulót. Képzőművészeti anyagként Benczúr Gyula: Hunyadi László búcsúja és Madarász Viktor: Hunyadi László siratása című képeket elemeztük. Mátyásról rengeteg mondat olvastak, megismerkedtünk a Mátyás-graduale című könyvvel, persze elemi szinten. Ezek ismeretében tartottunk egy komplex órát, melyen irodalom, zene, képzőművészet szintén jelen volt. Itt is lehetőségünk nyílt arra, hogy az egyes művészetek kifejezési formáit összehasonlítsuk. Pl.: hogyan jelentkezik a szomorúság, bánat a festészetben, zenében, irodalomban. Gyászinduló – Hunyadi László búcsúja összehasonlítás. Több olvasmány és egy népdal foglalkozik a török időekkel. Az Amott kerekedik című népdal feldolgozásakor már ismert korabeli gyermekdalokat is felelevenítettünk, pl.: Katalinka szállj el; Gólya, gólya, gilice. Ekkor kapott mélyebb értelmet a gyermekdalok tartalma. A népdal tartalmi jegyeivel is ekkor foglalkoztunk mélyebben (tömörsege, képei, érzelmi telítettsége). Saj-

nos csak kevés, három darab népdal található a könyvben, pedig gyönyörű népdalaink, melyek valóban a nép örömét, bánatát, fájalmát mondják el rövid, tömör formában, több helyet érdekelnének. A témakör feldolgozása közben török zenét is hallgattunk az egyik foglalkozáson.

A kísérleti tantervből az év végén a következőt dolgoztuk fel. Zenei élmény: Haydn: Takarodó; a harmadik osztályos lemezről Szabó Ferenc: Csillebérc című úttörődalt, melyet a Gyermekkar énekel.

Képzőművészeti élmény: Művészi fotók.

Irodalmi élmény: Szüdi György: Csillebérce este.

A harmadik osztályos hanglemez a következőkben nyújtott segítséget: A törzsanyag dalait mindig meghallgattuk lemezről élménynyújtásként és a szép, kifejező éneklés megtanulása érdekében. Kodály: Toborzóját a Hány Jánosból a március 15-i műsorban használtuk fel az irodalmi műsor kísérőjeként.

Meghallgattuk Prokofjev teljes zenés meséjét, a Péter és a farkast. Feldolgoztuk a mesét, külön figyelmet szentelve annak, hogyan fejezik ki a hangszerek, hangszercsoportok az érzelmeiket, hangokat, szituációkat a zene formanyelvével.

A Bartók- és Kodály-évforduló jegyében sok zenei feldolgozást hallgattunk mind a tanórán kívüli foglalkozásokon, mind pedig az ének- és anyanyelvórákon is.

A népszerű indulókat az ünnepi megemlékezésre való felkészüléskor ismertük meg és építettük bele az irodalmi műsorba. A nevelő munkájának könnyítését szolgálna egy olyan jegyzék, mely az irodalmi anyaghoz megfelelő zenét, képzőművészeti alkotást tartalmaz.

A korszerű oktató-nevelő munka nem nélkülözheti a komplex órák élményszerűségét. Így az anyanyelvi óráknak szoros kapcsolatban kell lenniük a társművészetekkel. Hiszen a sokoldalú szemléltetés, érzékeltetés mélyebb nyomot hagy, sokoldalúvá, a szép iránt érdeklődővé nevel. Mindezeket próbáltuk az évek folyamán többkevesebb sikerrel az általános iskola első három osztályában megvalósítani.

CSAPÓ IMRÉNÉ
Budapest

Differenciált foglalkozások az első osztályos matematika tanítása során

1. Nem elég csupán tanítani, megtanítani kell

Társadalmi elvárás a tanulók munkájával szemben – főképpen iskolai vonatkozásban, hiszen legfőbb munkájuk a tanulás – az a követelmény, hogy teljesítményük minél jobb legyen. Természetesen ezzel párhuzamosan fejlődjék személyiségük, mégpedig a legharmonikusabban.

Döntő jelentőségű a tanuló munkájában, teljesítményében annak szintje, eredményessége. Munkám során igen lényegesnek tekintem ennek állandó felszínen tartását.

A tanulók egyéni teljesítményszintjének, munkájuk eredményességének folyamatos megfigyelése, állandó ismerete a további munkám meghatározója. Nevelő-oktató munkám során ennek ismerete mindig arra inspirál, hogy keressem a jobb, az eredményesebb módszert, eljárást, fogást, mellyel a tanulók teljesítménye minőségileg magasabbra emelkedik. Nem elég csupán tanítani, megtanítani kell a tanulókat.

A tanítási-tanulási folyamat hatékony szervezésére és irányítására nagy gondot fordított.

„Minden tanulóban – bármilyenek legyenek is adottságai – van vele született kíváncsiság és képesség a tanulásra magának a tanulásnak a kedvéért, feltéve, hogy helyesen ösztönzik és irányítják, és hogy a tananyag vonzó és emészthető formában jut el hozzá. Ugyanakkor a fiatalok kíváncsiságát és tanulási kedvét el is lehet nyomni, sőt meg is lehet ölni, ha hosszú időn át olyan feltételek között élnek, hogy a tanulás szóhoz a félelem, az egyhangúság, a kudarc és az érdektelenség asszociálódik.” (Coombs, 1971. 140.).

Pedagógiai gyakorlatomban a tantervi törzsanyag alapvető ismereteit maximális szinten igyekszem elsajátíttatni valamennyi tanulómmal, ugyanis tapasztalatom szerint ennek hiányában a továbbhaladás szinte lehetetlen. Köztudott, hogy a sikeres tanuláshoz a tanulóknak eltérő időtartamra van szükségük. Mivel munkám során állandóan figyelemmel kísérem a tanulók tudásának szintjét, úgy mindig tudatában vagyok a hiányosságaiknak is.

2. Az egyéni különbségek

„Az egyéni különbségek elve azt mondja ki, hogy a tanulók mérhetetlenül különböznek egyéni adottságaikban, tanulási ütemükben és tanulásmódjukban. Ezért akkor tanulnak a legjobban, ha a tanulási eszközök és feltételek hajlékonyan alkalmazkodnak egyéni ütemükhöz és stílusukhoz. Ha viszont a tanítási-tanulási rendszer hallgatólagosan figyelmen kívül hagyja ezeket az egyéni különbségeket, akkor az oktatási hatékonyság mélyen az optimum alá süllyed.” (Coombs, 1971. 139.).

Köztudott tehát, hogy a tanulók valamennyi személyiségvonásban jelentősen különböznek egymástól. Az első osztályos tanulók is szélsőségesen különböző fejlettségűek. Ennek tudatában tanítási óráimat úgy tervezem meg, hogy a lemaradók felzárkózhassanak, a tehetségesek kibontakozhassanak, valamennyi tanulómmal aktívan, sok önálló feladatot oldjon meg képességeihez mérten. A tanulók mindig maguk döntik el, hogy az adott feladatot milyen mélységben oldják meg, mennyi részfeladatot végeznek el. Tapasztalatom szerint mindig annyit és úgy, amennyire az adott időszakban képesek. Már az első osztályban igyekszem kialakítani a tanulók önellenőrző képességét összehasonlító javítás során.

Tanórai differenciálásom fő jellemzője, hogy bár rendszerint minden tanuló azonos időben azonos feladatot kap, de az egyes feladaton belül különböző nehézségű részfeladatokat oldhatnak meg a tanulók. Így önellenőrzés során valamennyi tanuló aktív, figyel, mert akik nem oldottak meg minden részfeladatot, azokat érdekli a helyes megoldás menete, akik pedig megoldották a részfeladatokat is, azok beszámolnak megoldásaikról, érvelnek, indokolnak, vitatkoznak. Próbálkoztam a differenciálásnak azzal a módjával is, hogy a tanulóknak azonos időben különböző tartalmú, nehézségű és mennyiségű feladatot adtam. De ez az eljárás nagy létszámú osztály esetében nem bizonyult járható útnak, csak munkalapok megoldása esetén. A törzsanyaghoz tartozó munkalapok feladatainak ellenőrzését első ízben maguk a tanulók végezték önellenőrző összehasonlító javítással. Az ABC jelzésű munkalapok feladatainak ellenőrzését én végeztem, de a hibás feladatot nem javítottam ki, hanem csak aláhúzással jeleztem a tanuló számára, hogy hol a hiba. Amikor visszakapta munkáját, módjában állt javítani. Aki nem jött rá a helyes megoldásra, azt (egyénenként) igyekeztem rávezetni arra. Az előbb említett eljárás alkalmazása so-

rán önellenőrzéskor azok a tanulók unatkoztak és rendetlenkedtek, akik nem azonos feladatot oldottak meg, nem tudtak bekapcsolódni az órai munkába, mert egyszerűen nem értették, miről is van szó.

3. A felfedezés öröme

Igen bonyolult tervező, szervező és irányító munkát követel tőlem a matematika tanítása. A tanulókat úgy tevékenykedtetem, olyan helyzet elé állítom, hogy alkalmat kapjanak a problémák felismerésére, valamint a feladat önálló megoldására. A tudás forrása nem mindig az én információmon alapul. Nem mondom meg pl. a feladatokat megoldásánál a szabályt, hanem meghagyom a tanulók számára a felfedezés örömét. Hiszen a felfedezés öröme! Miért fosszam meg ettől a tanulókat? És tévedni is szabad! Ha csak néhány tanuló ismeri fel a szabályt, akkor az ő segítségükkel közlöm az osztállyal. Ha néhány tanuló nem ismeri fel, akkor azoknak megsegítek, hogy a többiek munkáját ne zavarjam.

Szabályjáték megoldásakor a szabályt csak akkor közlöm, ha azt a feladat maga követeli meg. Pl. ha az a feladat, hogy szöveggel megadott szabályhoz értéktáblázatot kell készíteni, akkor természetesen megadom a szabályt.

Nagyon nagy gondot fordítok a tanulók számolási készségének fejlesztésére, mert hiába tudja a tanuló, hogy hogyan kell egy feladatot megoldani, ha egyszerűen nem tudja kiszámítani. Korrepetálások során igyekszem pótoltatni a hiányosságokat és az esetleges lemaradást.

4. A segédanyagok felhasználása

Az első osztályos matematika tanításához a „Kézikönyv a matematika 1. osztályos anyagának tanításához” c. segédkönyv heti bontású tanmenetjavaslatát használtam. Am ez a tervezés csak 33 hétre vonatkozik. Így a 17. ciklus (május 3. 4. hete) 11 óráját teljesen önállóan terveztem, a későbbiek során ismertetett módon. A tanmenetjavaslat szerint a 68 munkalapot, valamint az A és B lapokat erre az időre megoldottuk.

Tanulóim különböző módon kapták a feladatokat: tábláról, munkalapon, dia képen, egy-egy órán belül is. Nagyon jól tudom használni mennyiségi és minőségi differenciálásra a matematikai munkalapok A és B lapjait, valamint az 1. osztályos matematika diapozitív-sorozatot. Az 1. osztályos matematikához készült diapozitív-sorozatot a javasolt tematika szerint alkalmaztam egy-egy cikluson belül, némi módosítással.

„Az általános iskolának egész tevékenységével az önálló, aktív, kezdeményező, alkotó személyiséget kell nevelni...” (MSZMP KB határozat 1972.) E célt szolgálja a diáképek folyamatos és tervszerű alkalmazása a tanítás-tanulás folyamatában. Meggyorsítja, pergővé teszi a tanítási óra menetét. A tanulók így több, változatos, gondolkodtató feladatot kapnak és oldanak meg. Az órákban abban a részében élek ezzel a módszerrel, amikor már lankad a tanulók figyelve, ugyanis a színes képek felkeltik a tanulók érdeklődését, és fokozzák aktivitásukat. Rendkívüli örömmel oldják meg a diáképeket, s a belső motivációjuk olyan magas fokú, hogy rajongnak a matematikaórákért.

A differenciálást a diáképek segítségével úgy valósítom meg, hogy az azonos időben vetített képek egyre nehezedő feladatsorából minden tanuló annyit old meg, amennyire az adott időben értelmi szintjén képes.

5. Konkrét tervezés

Az alábbiakban ismertetett gyakorló órák tervezésében, tárgyának összeállításában döntő tényező volt, szinte meghatározó az adott 37 fős osztályom tanulóinak szintje.

17. ciklus (32. és 33. hét) 11 tanítási órarészlet (173–183. óra).

Témakörök

Halmazok, logika: Változtatós. Logikai lapok szétválogatása. Igaz, hamis állítások. Útdiagram. Barkochba. Másféle logikai készlettel való tevékenység. Transzformációs játék.

Számtan, algebra: Szöveges feladatok. Bontott alakú számok összehasonlítása. Szorzás, részekre osztás, bennfoglalás előkészítése. Csoportosítás. Csoportok csoportja. Leltározás. Bontott alakú számok helye a számegyenesen. Bűvös négyzet. Bontott alakú számok közötti reláció. Számok csoportosítása. Két nyíl helyett egy.

Függvények, sorozatok: Számsorozat. Szabályjáték. Gépjáték. Helymeghatározás. Változtatós feladat.

Geometria: Alakzatok szétválogatása. Tükörkép. Vonalelemek szétválogatása.

1. órarészlet (173. óra)

Az óra tárgya: Számsorozat. Szabályjáték. Alakzatok szétválogatása. Szöveges feladatok.

1. Számsorozat: a) Kötelező feladat (A továbbiakban: K. f.)

Utasítás: Folytasd a megkezdett sorozatot tetszés szerint! 1 2 4

b) Differenciált feladat: (A továbbiakban D. f.)

Annyiféleképpen folytasd, ahogy tudod!

Ellenőrzés: Önellőnézéssel összehasonlító javítás. (A megoldásokat a tanító a táblára írja a tanulók diktálásai alapján. Ez a továbbiakra is vonatkozik.)

Megoldás:

a) 1, 2, 4, 7, 11 stb. Indoklás. (Valamennyi esetben)

b) 1, 2, 4, 5, 7 stb.;

c) 1, 2, 4, 8, 16 stb.

2. Szabályjáték: K. f.: a) Mi a szabály? Írd le! (Nem én közlöm a szabályt, hanem hagyom gondolkodni a tanulókat. A szabály megállapítása után valamennyi tanulónak „eláruljuk” a szabályt. A tanulók diktálásai alapján felírom a szabályt a táblára.)

○	△
7	12
9	14
12	17
4	
	20
5	
	22

Szabály: a. $\bigcirc + 5 = \triangle$
 b. $\triangle - 5 = \bigcirc$
 c. $\bigcirc < 5 \triangle$
 d. $\triangle > 5 \bigcirc$

K. f.: b) Folytasd! Írd be a hiányzó számokat!
 D. f.: c) Te is írd számpárokat a szabály szerint!
 Ellenőrzés.

Szöveg mondása a számpárokhoz.

3. *Négyszögek kiválogatása sokszögek közül.* Diakép 91.

- K. f.: a) Válogasd ki a négyszögeket, és írd le a számukat!
 b) Válogasd ki a háromszögeket, és írd le a számukat!
 D. f.: c) Válogasd ki az ötszögeket, és írd le a számukat!

Ellenőrzés.

Megoldás:

a. \square : 1, 5, 6, 9.

b. \triangle : 3, 8.

c. pentagon : 2, 4.

4. *Szöveges feladat.*

Egy játékboltban az egyik polcon 12 baba van. A másik polcon 5-tel kevesebb macskó.

K. f.: a) Mennyi macskó van?

Írjuk le, amit tudunk!

$$\begin{array}{r} b \quad 12 \\ \quad \swarrow 5 \\ m \quad \square \end{array}$$

D. f.: b) Mennyi a baba és a macskó összesen?

Ellenőrzés.

Megoldás:

a) $12 - 5 = 7$ Indoklás.

b) $12 + 7 = 19$ Indoklás.

Írjuk le a macskók számát a kijelölt feladatba!

$$\begin{array}{r} b \quad 12 \\ \quad \swarrow 5 \\ m \quad \boxed{7} \end{array}$$

2. órarészlet (174. óra)

Az óra tárgya: Bontott alakú számok összehasonlítása. Gépjátékok. Csoportosítás, leltározás. Szorzás, részekre osztás, bennfoglalás előkészítése.

1. *Bontott alakú számok összehasonlítása.*

K. f.: a) Tedd ki a relációs jelet! A bontott alakú számot fejezd ki egy számjeggyel!

$$11 - 4$$

$$16 - 9$$

$$8 + 9$$

$$9 + 6$$

$$17 + 5$$

$$21 - 5$$

D. f.: b) A relációs jelekbe írd be a különbséget!

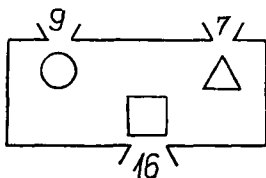
D. f.: c) A bontott alakú számokról mondj szöveges feladatot! (Aki már a b) feladattal is készen vannak.)

Pl.: Volt 9 gesztenyém, még kaptam 6-ot. Most mennyi van?
11 süteményből megettem 4-et. Mennyi maradt?

Ellenőrzés.

2. Gépjáték

K. f.: a) Mit csinálhat ez a gép? Írd le a szabályt?



D. f.: b) Több szabályt is írhat sz!

Szabályok:

$$\begin{array}{l} \bigcirc + \triangle = \square \quad \downarrow \\ \triangle + \bigcirc = \square \quad \downarrow \\ \square - \triangle = \bigcirc \quad \uparrow \\ \square - \bigcirc = \triangle \quad \uparrow \end{array}$$

K. f.: c) A szabály ismeretében töltsd ki a táblázatot!

\bigcirc	\triangle	\square
9	7	16
8		12
	9	15
6	7	

D. f.: d) Írd le műveleti jelekkel a számok közötti összefüggést!

Pl.: $9+7=16$

$7+9=16$

$16-7=9$

$16-9=7$

D. f.: e) Adj te is értéket önállóan a \bigcirc -nak, a \triangle -nek és a \square -nek a szabálynak megfelelően!

Ellenőrzés: A d és az e feladatok ellenőrzésére csak a füzetek átnézésékor kerül sor.

3. Csoportosítás, leltározás. Diakép 48.

K. f.: Találd ki, Csaba hány levelet csoportosított? Megmutatja a leltár. Írd le számtan nyelven!

Ellenőrzés:

Megoldás: $16+4+1=21$

21 levelet csoportosított. Indoklás.

4. Szorzás, részekre osztás, bennfoglalás előkészítése.

K. f.: a) Van 12 alma. Rakd 3-val a tálcákra! Hány tálcára van szükség? Rajzolj! Írd mind-egyik tálca alá számtan nyelven, hogy hány almát tettél rá! (Bennfoglalás előkészítése)
 $12:3=4$.

Ellenőrzés.

Megoldás:



D. f.: b) Tedd ki a számok bontott alakjai közé a megfelelő relációs jelet, és írd bele a különbséget is!

Ellenőrzés.

4. Helymeghatározás. Diakép 69.

A vetített kép és az osztályterem helyeinek azonosítása.

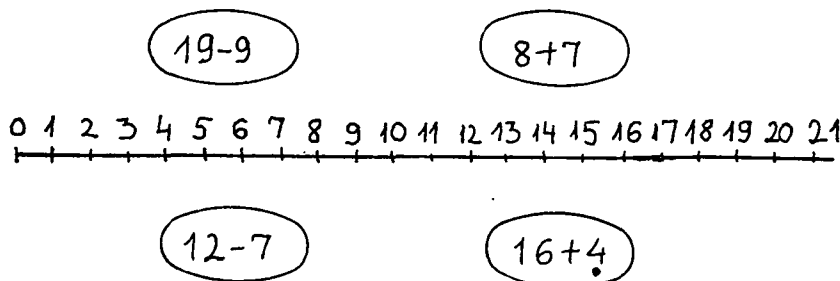
4. órárszlet (176. óra)

Az óra tárgya: Bontott alakú számok közötti reláció és ábrázolásuk a számegyenesen. Számsorozat.

Változtatós. Bűvös négyzet. Szöveges feladatok.

1. Bontott alakú számok közötti reláció. Bontott alakú számok ábrázolása a számegyenesen.

K. f.: a) Keresd meg a bontott alakú számok helyét a számegyenesen, és kösd hozzá a megfelelő számokat!



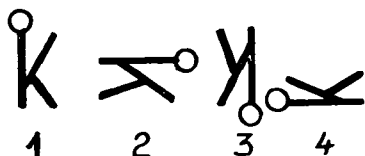
K. f.: b) A bontott alakú számok közé rajzolj nyilat, úgy, hogy a több felé mutasson!

D. f.: c) Számsorozat írása. Állapítsd meg, mennyi a számegyenesen jelölt számok közötti különbség! Írd le az állomásokat, és folytasd a számsort 50-ig! Csökkenő sorrendben is írd le!

Ellenőrzés

2. Változtatós feladat.

Betűországban a „K” betű tornázott. A következő gyakorlatokat végezte. Egy: terpeszállás. Kettő: fekvőtámasz. Három: fejenállás. Négy: hanyatt fekvés. Számolt tovább, s mindig ezeket a gyakorlatokat ismételte.



K. f.: a) Rajzold le, milyen gyakorlatot végzett, amikor a következő számokat mondta: 6, 8, 11, 15, 18!

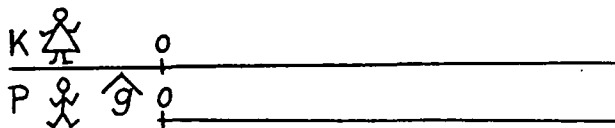
D. f.: b) Ha 40. számolt, hanyatt fekvést mely számok mondásakor végzett? Írd le!

Ellenőrzés.

3. Bűvös négyzet. Diakép 42.

4. Szöveges feladat.

Kati és Pali versenyzett, hogy melyikük tudja messzebbre dobni a labdát. Kati 7 m-re dobta. Palié 9 m-rel hosszabbra sikerült. Pali hány méterre dobta a labdát?



K. f. a) Előbb rajzban végezd el a feladatot! 1 m 1 rácsnyi távolság legyen! A megoldást írd le számtan nyelven is!
 D. f.: b) Hány méterre dobták együtt a labdát?
 Ellenőrzés.

5. sz. órarészlet (177. óra)

Az óra tárgya: Számsorozat. Csoportosítás. Csoportok csoportja. Leltározás. Nyitott mondat. Szabályjáték. Rendezés.

1. Számsorozat.

$$\begin{array}{l} \text{K. f.: a)} \quad 0 \xrightarrow{+8} 80 \\ \text{D. f.: b)} \quad 80 \xrightarrow{-8} 8 \end{array}$$

Ellenőrzés.

2. Csoportosítás. Csoportok csoportja. Leltározás.




27 narancsot 4-vel csomagoltunk, majd a kis zsákokat 4-vel nagyobb zsákba raktuk.

K. f.: a) Rajzold le!

D. f.: b) Készíts leltárt róla!

Ellenőrzés.

Leltár:

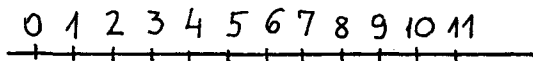
		
1	2	3

Tudatosítás:

Mit jelent a 3? (A kimaradt narancsok száma, melyet nem raktunk a kis zsákba.) Miért? (Mert még egy kellene hozzá.) Mit jelent a 2? (A kis zsákok száma.) Mit jelent az 1? (A nagy zsákok száma.)

3. Nyitott mondat.

$$\bigcirc - 2 < 6$$





K. f.: a) A \bigcirc -be olyan számot írd, hogy igaz legyen! Keresd meg a számegyenesen, és jelöld pirossal!

D. f.: b) Keresd több megoldást is! Olyat is írd, amelyik nem igaz! Az igaz megoldást pirossal és a hamisat kékkel jelöld a számegyenesen!

$$\bigcirc : \left(\frac{:i}{n} \right)$$

Ellenőrzés

4. Szabályjáték. Adott szám nagyobbítása, illetve kisebbítése. Kati és Zoli bélyeget gyűjtött.

K		10	15	11		8		16	
Z		8	13	9	7		10		

K. f.: a) Mi lehet a szabály? Írd le!

A szabály ismertetése:

$$\triangle - 2 = \square \quad \square + 2 = \triangle \quad \triangle > \square$$

K. f.: b) Folytasd! Töltsd ki az értéktáblázatot!

D. f.: c) Te is írd adatpárokat a szabálynak megfelelően!

Ellenőrzés

5. Rendezés. Diakép 20.

A logikai készlet rendezése fadiagramon 4 szempont szerint.

Ellenőrzés: a 21. diakép alapján.

6. órárszlet (178. óra)

Az óra tárgya: Számsorozat. A logikai lapok és mértani alakzatok szétválogatása. Két nyíl helyett egy.

1. Számsorozat.

K. f.: a) A kérdésre számtan nyelven válaszolj! A választ írd le!

6-nak a fele?

14-nek melyik a közvetlen nagyobbik szomszédja?

9-ből hogyan lesz 15?

Melyik az a szám, amelyikből ha elvesszük a felét, 6 marad?

3-at gondoltam. Tettem hozzá valamennyit, és 12 lett. Mennyit tettem hozzá?

Ellenőrzés

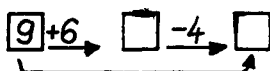
K. f.: b) A kapott számokat rendezd növekvő sorrendben!

D. f.: c) Folytasd a megkezdett számsort! Még 5 számot írd! Azután írd le csökkenő sorrendben is az így kapott számsort!

2. Alakzatok szétválogatása. Diakép 93.

K. f.: Sokszögek halmazokba való csoportosítása.

3. Két nyíl helyett egy.



K. f.: a) Számítsd ki!

D. f.: b) Mondj róla szöveges feladatot!

4. A logikai lapok szétválogatása. Diakép 6.

7. órárszlet (179. óra)

Az óra tárgya: Számsorozat. Nyitott mondat. Szétválogatós feladat. Szabályjáték. Igaz, hamis állítások.

1. Számsorozat készítése rendezéssel, folytatása a felismert vagy megadott szabály szerint.

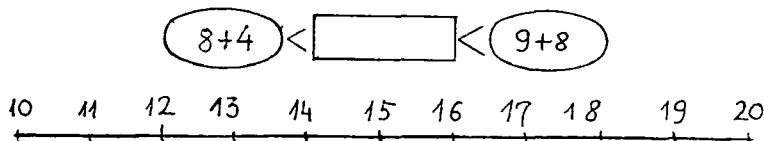
K. f.: a) Számok írása diktálás után: 18, 24, 12, 30, 6.

K. f.: b) Rendezd növekvő sorrendbe! Ellenőrizd számegyenesen!

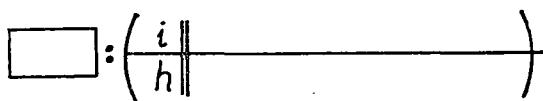
D. f.: c) Tedd a számok közé a relációjelet, és írd bele a különbséget!

D. f.: d) Folytasd! A szabálynak megfelelően még 5 számot írd! Majd az így kapott számsort írd le csökkenő sorrendben is!

2. Nyitott mondat:



- K. f.: a) Keresd meg a bontott alakú számok helyét a számegyenesen, és kösd össze őket!
 K. f.: b) Oldd meg a nyitott mondatot úgy, hogy igaz legyen!
 D. f.: c) Keresd több igaz és hamis megoldást!



Ellenőrzés.

3. Szétválogatós feladat. Diakép 7.

K. f.: A logikai lapok szétválogatása.

\triangle	3	2	5	6				
\triangle	3	2	5		8			
\square	4	2	8			18		

4. Szabályjáték.

K. f.: a) Mi a szabály? Írd le, vagy súgd meg!

A szabály közlése:

$$\triangle + \triangle - 2 = \square$$

K. f.: b) Töltsd ki az értéktáblázatot a szabály szerint!

D. f.: c) Folytasd önállóan! Te határozd meg a háromszög értékét!

5. Igaz, hamis állítások mondása. Diakép 12.

8. órárszlet (180. óra)

Az óra tárgya: Számsorozat. Nyitott mondat. Vonalelemek szétválogatása. Szabályjáték. Transzformációs játék.

1. Számsorozat:

K. f.: a) Vedd elő a számegyenest! Indulj el a 0-ról, és minden 10. állomást írd le!

D. f.: b) 0, 9, 18. Mi lehet a szabály ennél a megkezdett számsorozatnál? Folytasd a sortozatot 90-ig! Csökkenő sorrendben is írd le!

2. Nyitott mondatok

$$8 < \square < 12$$

$$6 > \bigcap < 9$$

$$\square : \left(\frac{i}{n} \right)$$

$$\bigcap : \left(\frac{i}{n} \right)$$

K. f.: a) Egészítsd ki a nyitott mondatot úgy, hogy igaz legyen!

D. f.: b) Keresd több megoldást, nem igazat is!

Bontott alakú számokkal

$$6 + 8 < \boxed{\cdot + \cdot} = 20 - 8$$

K. f.: a) Egészítsd ki a nyitott mondatot, hogy igaz legyen!

D. f.: b) Keresd több megoldást is!

3. Vonalelemek szétválogatása. Diakép 90.

4. Szabályjáték

\bigcirc	4	6	5	7		9		
\triangle	10	14	12		22	18		

K. f.: a) Mi a szabály?

A szabály ismertetése:

K. f.: b) Töltsd ki az értéktáblázatot!

D. f.: c) Te is írd értékpárokat a szabály ismeretében!

5. Transzformációs játék. Diakép 4.

9. órarészlet (181. óra)

Az óra tárgya: Számsorozat. Csoportosítás, csoportok csoportja. Leltárkészítés. Két nyíl helyett egy. Tükörkép. Útdiagram.

1. Számsorozat

2. Csoportosítás, csoportok csoportja, leltárkészítés.

30



e:

		.

 = 30

K. f.: a) Végezd el rajzban a csoportosítást!

D. f.: b) Készíts leltárt!

D. f.: c) Írd le az elemek számát is egy-egy csoportban!

3. Két nyíl helyett egy.

4. Tükörkép kirakása. Diakép 2.

5. Útdiagram. Diakép 10.

10. órarészlet (182. óra)

Az óra tárgya: Másféle logikai készlettel való tevékenység. Két nyíl helyett egy. Szöveges feladatok. Útdiagram.

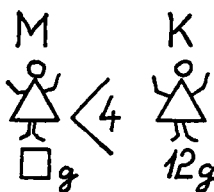
1. Másféle logikai készlettel való tevékenység. Diakép 8.

2. Szöveges feladat

Mari és Kati gesztenyét szedett. Kati 12 gesztenyét szedett, 4-gyel többet, mint Mari.

K. f.: a) Mennyit szedett Mari?

Rajzoljuk le, amit tudunk!



D. f.: b) Mennyit szedtek összesen?

3. Két nyíl helyett egy.

4. Függvényre vezető szöveges feladat

	3	1	5		9		
	6	4	8	7			
	9	5	13		19		

K. f.: a) Mondj az értéktáblázatról szöveges feladatot!

K. f.: b) Mi a szabály?

A szabály ismertetése:

$$\begin{array}{lcl} \triangle + \bigcirc = \square & \square - \bigcirc = \triangle & \triangle \begin{array}{l} \swarrow 3 \\ \searrow \end{array} \bigcirc \\ \bigcirc - \triangle = \square & \square - \triangle = \bigcirc & \bigcirc \begin{array}{l} \swarrow 3 \\ \searrow \end{array} \triangle \end{array}$$

K. f.: c) Egészítsd ki az értéktáblázatot!

D. f.: d) Folytasd az értéktáblázat kitöltését önállóan!

5. Útdiagram. Diakép 11.

11. órarészlet (183. óra)

Az óra tárgya: Számok írása. Nyitott mondat. Útdiagramm. Szöveges feladat.

1. Számok írása

K. f.: a) Diktálom a feladatot, írd le a választ számtan nyelven!

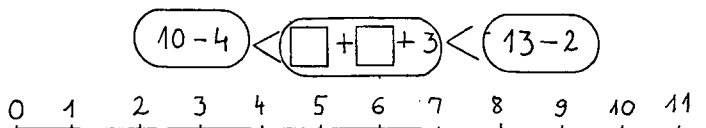
- 15-ből vegyél el annyit, hogy 8 maradjon! Mennyit vettél el?
- Mennyivel kevesebb a 6 a 13-nál?
- Írd le a 16 előző kisebbik szomszédját!
- Pótold a 12-öt 20-ra!
- Vedd el 20-ból 6-nak a felét! Mennyit kaptál?

Ellenőrzés

K. f.: b) Tedd a számok közé a megfelelő relációs jelet!

D. f.: c) Írd bele a különbséget is!

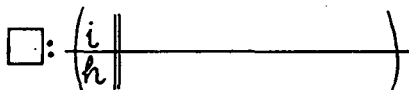
2. Nyitott mondat bontott alakú számokkal



K. f.: a) A bontott alakú számokat kösd a számegyeneshez!

K. f.: b) Tedd igazgá a nyitott mondatot!

D. f.: c) Keress több megoldást, hamisat is!



Ellenőrzés, indoklás.

3. Útdiagram. Diakép 9.

4. Függvényre vezető szöveges feladat

Kati és Peti bélyeget gyűjtött.

	H	K	SZ	CS	P	SZ
K	9	11	6			7
P	3	5	0	9	1	

K. f.: a) Mi lehet a szabály?

A szabály ismertetése.

$$\triangle \begin{matrix} \nearrow \\ 6 \end{matrix} \square ; \square \begin{matrix} \nwarrow \\ 6 \end{matrix} \triangle ; \square + 6 = \triangle ; \triangle - 6 = \square$$

K. f.: b) Egészítsd ki az adatpárokat!

D. f.: c) Folytasd önállóan tovább!

D. f.: d) Mennyit gyűjtöttek naponta összesen? Válaszolj írásban számtan nyelven!

Természetesen valamennyi tanítási órán az ismeretek folyamatos gyakorlásakor sor kerül szóbeli összeadás és kivonás gyakorlására is. Mivel nem teljes órákat ismertettem, csak órarészeket, ezért erre külön nem tértem ki.

A differenciált foglalkozások alkalmazását a teljesség igénye nélkül igyekeztem ismertetni, remélve, hogy tapasztalatom, módszerem átadásával mások hasznára lehetek.

Ma is időtálló Coombs következő megállapítása: „Az oktatási rendszerek struktúrájának formális átalakításával nem lehet megoldani az oktatási tartalom és minőség problémáját. A pedagógusoknak és módszereiknek is át kell alakulniuk.” (Coombs, 1971. 116.) Való igaz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Tanterv. Matematika 1–4. osztály 1976.
2. Kézikönyv a matematika 1. osztályos anyagának tanításához. Tankönyvkiadó, Budapest. 1978. Szerk., Cervenakné Neményi Eszter.
3. Cervenakné Neményi Eszter–Varga Tamás: Matematikai munkalapok. Ált. isk. 1. osztály Tankönyvkiadó, Bp. 1980.
4. (Tanszerismertető) Matematika az ált. isk. 1–2. osztályos matematika számára. Diapozitív-sorozat a tanulók differenciált foglalkoztatásához. Magyar Diafilmgyártó Vállalat.
5. Philip H. Coombs: Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.
6. Pedagógiai kézikönyv. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
7. Korszerű eljárások az általános iskola első osztályában. (Tanítók kézikönyvtára) Bp., Tankönyvkiadó 1979.
8. „Az oktatás jelenlegi helyzetéről és fejlesztésének feladatairól” szóló MSZMP KB határozat 1972.

DR. ORBÁN JÓZSEFNÉ

Pécs

A képzőművészeti nevelést és rajzoktatást segítő alsó tagozatos szakkör munkaterve

Az iskolában folyó rajzoktatás célja a tanulók sokoldalú látáskultúrájának fejlesztése, mivel az emberi tevékenységek legnagyobb része a látással függ össze.

Látni tudó, gondolkodó, felfedező, alkotóképes embereket, akik eligazodnak a természetben, társadalomban és a képi információk áradatában, akikben kialakul az esztétikum iránti fogékonyság és ízlés, akkor nevelünk, ha tartalmasabb és sokoldalúbb ismeretnyújtásra törekszünk.

Erre a rajzórakon lelkiismeretes és színvonalas nevelői munka mellett is kevés lehetőségünk van.

Tapasztalatunk az, hogy feladataink megvalósításában jelentős mértékben segít a szakköri munka.

A tudomány kísérletileg igazolta, hogy a legelső évek élményei azok, amelyek legmélyebben rögződnek, legmaradandóbb nyomot hagynak. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a művészetre, a képzőművészet szeretetére, az esztétikum iránti fogékonyságra és ízlésre nevelést már az alsó tagozatban elkezdjük.

E törekvéseinket segítette a következőben javasolt szakköri munkatervünk.

A munkatervben szereplő témakörök és tevékenységek:

1. Síkon ábrázolható vonal és folt mint a forma kifejezője.
2. A színek.
3. Képzőművészeti alkotások (épület, szobor, festmény) megismertetése.
5. Műelemzés.
6. Népművészet.

A munkatervben feltüntetett minden foglalkozás két órából áll.

A munkatervünkben betervezett feladatokkal mindig alkalmazkodtunk a környezeti adottságokhoz. Az itt felsorolt feladatokat tanulói és viszonylag kevés iskolai felszereléssel meg tudtuk oldani. Kedvező légkör és munkatempó kialakításával, valamint megfelelő módszerek alkalmazásával lehetővé tettük az eredményes munkát. Az elkészült munkákkal hozzájárulhattunk az iskola ízléses dekorációjához, és egyéni kiállításokon is szerepelhettünk.

A foglalkozások folyamán azonban nem minden esetben a tárgyi végeredmény volt a fő szempontunk, hanem az a tevékenység, amely alakítólag hatott a tanulói személyiségre és későbbi munkájára.

Hónap hét	Foglalk. sorsz.	Foglalkozás anyaga	Vizuális probléma feladatok	Technika Eszközök-anyagok	Szemléltetés
Szept. 1.	1.	A szakkör megalakulása. Tájékoztatás a munkatervről. Gyűjtőmunka beindítása. Kollektív képkészítés a fallüzság dekorációjához. Téma: Ősz.	A szakkör feladatainak és a reprodukciók gyűjtésének megbeszélése. Tájékoztódás a tanulók rajzkésztségéről. Érdeklődés felkeltése. Kollektív munka öröme.	Tetszőleges technika. Nagyobb méretű rajzlapok vagy színes kartonok.	Paál László képeiből: Fontainebleau-i erdő. Októberi szél. (reprodukciók)
Szept. 3.	2.	A vonal és mozgása. A vonal és forma. Ágak, levelek és fa grafikus ábrázolása.	A vonal mint a forma kifejezője. A fa és az ágak formájának tudatosítása. A levél formája, crezete és takarás. Látáskultúra fejlesztése. A tárgyak pontos megfigyelésén keresztül a lényeg felé haladó megismerés.	Grafikus ábrázolás, rajztoll, filctoll, ceruza, tusinta. Kisméretű rajzlapok.	Leonardo: Fa. Martyn Ferenc grafikáiból. (reprodukciók)
Okt. 1.	3.	A folt. Foltképzés vonalakkal és tömören. A folt mint kifejezés. Képkészítés színes foltokból.	Foltképzés sűrűn egymás mellé rajzolt vízszintes, függőleges, ferde egyenesekkel és görbe vonalakkal. Sötét és világos foltok. Forma kifejezése folttal. A folt mint felülettagoló. Pozitív-negatív. Vizuális alkotó képesség fejlesztése.	Rajzolás-festés ceruza-ecset vízfesték tempera zsírkréta rajzlapok	Delauney: Ritmus, szín Martyn Ferenc munkáiból: pl.: Dunántúli tájak felett Kakas (reprodukciók)
Okt. 3.	4.	A színek. Alap és mellékszínek. Hideg és meleg színek. Kiegészítő színek. Tónuskontraszt.	Színek kikeverése és festése. Derítés és telítés. Színvariációk hideg-meleg, komplex-menter, tónus és minőségi kontrasztra. Színérzékenységi fejlesztése.	Festés vízfesték, tempera.	Johannes Itten: Tizenkétfőtűsű színekör Paul Klee: A délszaki nő- vények hangulata (reprodukciók)

Hónap hét	Foglalk. sorsz.	Foglalkozás anyaga	Vizuális probléma feladatok	Technika Eszközök-anyagok	Szemléltetés
Nov. 1.	5.	A kompozíció. A formák elrendezése – vonalak foltok – színek alkalmazása. Kompozíció készítés tetszőleges for- mákkal és színekkel.	A kompozíció fogalma. Kivágott formák elhelyezése külön- féleképpen. (Hideg-meleg színek. Szabályos-sza- bálytalan formák.) Alkotó tevékenység, kreativitás és kompozíciós készség fejlesztése.	Papírvágás és ragasz- tás, olló-ragasztó, szí- nes papírok, színes műanyagfólia.	Moholy-Nagy képeiből. pl.: Kompozíció A II., Kompozíció Z VIII., Kompozíció E IV., E-kép.
Nov. 3.	6.	A képzőművészeti alkotás. A festmény. Képkészítés Téma: Kirándulás, akadályverseny.	A festmény lényege, mondanivalója és színvilága. Változása az egyes korszakokban. Gyűjtött reprodukciók válogatása. Vonalas és foltszerű festés. Esztétikai érzékenység fokozása.	Festés vizefesték, tempera.	Diaképek: Festmények az egyes ko- rokból. Van Gogh és Cézanne festményeiből (reprodukciók)
Dec. 1.	7.	Képkészítés Téma: Jön a Télapó Gyertyás technikák megismertetése.	Felület begyertyázása és szappano- zása. Felület befestése temperával. Visszakaparás. Egy felületrész színeztése zsírkréta- val. Egy felületrész begyertyázása – ráfestés és visszakaparás. Alkotótevékenység fejlesztése.	Gyertyás technikák, zsírkréta, festék, kihe- gyezett pálcika.	Gyermekmunkák.
Dec. 3.	8.	Kollázs. Kollektív képalkotás. Téma: Téli játékok	A kollázs fogalma. A tér síkon való ábrázolása egy- másra ragasztással. Kontrasztok érzékeltetése. Kompozíciós készség fejlesztése. Kollektív játékok és a munka öröme.	Festés-vágás, ragasz- tás-rajzolás, festék, zsírkréta, színespapír, olló, ragasztó.	Moholy-Nagy képeiből.
Jan. 2.	9.	Monotípia. Képkészítés Téma: Téli táj	A technika ismertetése és alkalma- zása a kép elkészítésével. Esztétikus képi kifejezés fejlesztése. Technikák ismertetése.	Monotípia üveglap, henger, linocolor vagy nyomdafesték.	Gyermekrajzok.

Hónap hét	Foglalk. sorsz.	Foglalkozás anyaga	Vizuális probléma feladatok	Technika Eszközök-anyagok	Szemléltetés
Jan. 4.	10.	Kevert technikák. Mescillusztráció. Fehér Klára: Lesz nekem egy szigetem	Akvarell-tempera, akvarell-tempera-papír, zsírkréta-akvarell. Az előre elolvasott mese illusztrálása. Minden tanuló más fejezetet ábrázol. Fantázia és alkotó tevékenység fejlesztése.	Kevert technika: zsírkréta, akvarell, tempera, színes papír.	Berki Viola képeiből: pl.: Varázslók völgye (reprodukció)
Febr. 2.	11.	A mozaik. Figurális és nonfiguratív mozaik. Plakátkészítés. Téma: Hulladékgyűjtés. Állatkert.	A mozaik eredete, fejlődése és rendeltetése. A papírmozaik helyes technikája. Esztétikus képi kifejezés fejlesztése. Művészeti alkotások ismerete iránti igény.	Papírmozaik, olló, ragasztó, újság és színes papírok.	Ravennai mozaik. Berki Viola mozaikjaiból (reprodukció)
Febr. 4.	12.	Ismerkedés a linómetszettel. Téma: Kedvenc állatok élete.	A technika lényegének ismertetése, a dúc elkészítése és nyomtatása. Az eszközök balesetmentes használata. Fegyelmezett munkavégzés.	Linómetszet, lonocolor festék, metszőkés, linóleum.	Pablo Picasso: Bacchanália bikával, színes linómetszet.
Márc. 2.	13.	Képtár látogatása. Csontváry Múzeum.	Műelemzés gyakorlása. Művészeti alkotások ismerete iránti igény. Esztétikai érzékenységre nevelés. A régebbi és modern festészet összehasonlítása. Ízlésnevelés.	Jegyzetfüzet.	Művészi alkotások.
Márc. 4.	14.	A csendélet. Csendéletfestés. Tárgyak festése. Virágok festése. (Választási lehetőség.)	A csendélet lényege és fajtái. A festés technikája. Őn- és vetett árnyék. Háttér-, szín- és formakontrasztok. Értékítélet és ízlésnevelés.	Festés: tempera, vízfesték.	Cézanne: Kékvázás csendélete, Derkovits: Halas csendélet, Vaszary János: Birsikörték stb. (diaképek és reprodukciók)

Hónap hét	Foglalk. sorsz.	Foglalkozás anyaga	Vizuális probléma feladatok	Technika Eszközök-anyagok	Szemléltetés
Ápr. 2.	15.	Batikolás. Papírbatik. Motívumsor készítése.	A technika megismerése és alkalmazása. Kombináló készség és vizuális ízlés fejlesztése.	Papírbatik: gyertya, festék.	Gyermekmunkák.
Ápr. 4.	16.	Textilbatik. Ajándékkészítés: terítő.	A technika megismerése és alkalmazása. Az ajándékozás öröme.	Textilbatik: viasz, ruhafesték. Szemléltetés	Gyermekmunkák. Batikolt terítők.
Máj. 2.	17.	Kollektív képkészítés. Tájkép. Téma: Tavasz.	Tanulmányi séta és egyéni megfigyelés alapján képkészítés. Tavasz jellemző színei. A tájkép jellemzői és a kifejezés formái az egyes korokban. A természetben rejlő szép észrevétele.	Tetszőleges technika (vízfesték, tempera, zsírkréta, vegyes technika stb.).	Monet: Virágzó almafák, Szinyei: Majális. Csontváry: Mandulavirágzás, Csók István: Tél a tavaszban (reprodukciók stb.)
Máj. 4.	18.	A tömeg. Szobrok és építménye. Szobor mintázása. Ember- vagy állatalakok. (választási lehetőség)	A tömeg kiterjedése és térben való elhelyezkedése. A szoborformázás technikájának megismerése és alkalmazása. Tér- és formaérzékenység és kombinálókészség fejlesztése.	Formázás: agyagból, agyag formázókés, vizes edény, alátétlemez.	Samu Katalin: Csikó, Borsos Miklós: Madár, Le Corbusier: Ronchamp-i kápolna, Kovács Margit: kerámiáiból (reprodukciók)
Jún. 2.	19.	Népművészet és műfajai. Edények formázása és díszítése népművészeti motívumokkal.	Műfajok ismertetése: építészet, bútorok, faragás, bőrmunka, szövés, fonás, festés, hímzés, csipke, faze-kasság, cserép, üveg, mézesbábos-ság, hímestojás, vas- és fémműves-ség. Tiszta forrás a népművészet. Hazafiságra nevelés.	Formázás: agyagból, agyag formázókés, vizes edény, alátét.	Népművészeti alkotások be-mutatása. Tárgyak és képek.
Jún. 4.	20.	Látogatás a Népművészeti Mú-zeumban.	A tanult ismeretek elmélyítése. A néphagyomány, népi kultúra mint a művelődés szerves része. Esztétikai érzékenység és igényes-ség fejlesztése. A népművészet mint a hazafiságra nevelés mozgató ereje.	Jegyzetfüzet.	Népművészeti alkotások.

„Helyzet és mozgás”

- 4. OSZTÁLYOS KÖRNYEZETISMERETI ÓRALEÍRÁS -

Környezetismeret órákon első és második osztályokban az a legfontosabb feladata a tanítónak, hogy a gyermeket körülvevő természettel, az anyagi világgal, az anyagi világ tárgyainak tulajdonságaival ismertesse meg a 6-7 éves gyermeket. A tantervi anyag biztosítja, hogy az anyag sokféle megjelenési formájával találkozzanak a tanulók. Közben megtanulhatják, ha minél több érzékszervüket használják, annál színesebb és gazdagabb világ tárulhat fel előttük. Az érzékszervek használatán kívül 2. osztályban a mérőeszközök igénybevételével pontosabb információk gyűjthetők az anyagi világról. A 9 éves gyermekek az ok-okozati összefüggések meglátására már képesek, így nekik való témák a kölcsönhatások. Ezért harmadik osztálytól a jelenségek vizsgálata kerül a középpontba: a mozgás, a változás, a kölcsönhatás, az időbeliség megfigyelése és elemzése lesz a feladat. (Közben megismernednek néhány absztrakt fogalommal, amelyek tartalmával a tanítónak tisztában kell lenni, pl. kölcsönhatás, energia, anyagi rendszerek.)

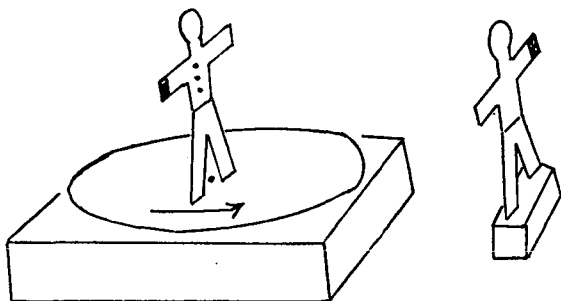
A 4. osztályos környezetismereti tantervi anyagnak központi kérdésköre a „*Helyzet és mozgás*”. Ez a témakör foglalja össze mindazt, amit közvetlen és távolabbi környezetükről kívánunk megtanítani a 10 éves gyerekeknek. A témakör tanítása csak akkor ígérhet sikert, ha először megismertetjük a tanulókkal a tájékozódást, ha le tudják írni a helyzetet és a mozgást vonatkoztatás segítségével, az irányok és a távolság megjelölésével. A 4. osztályban alapvető módszerre a *viszonyítás* válik.

Az előzőeket is figyelembe véve kiderül, hogy a megfigyelő, felfedező tanuló érzékszervei, mérései, kísérletei segítségével hű tükörképét tudja adni az anyagi világ jelenségeinek. Ezen túlmenően meg kell értetni tanítványainkkal, hogy az anyagi világ tárgyainak, jelenségeinek helyét a viszonyítás módszerének alkalmazásával lehet pontosan leírni. Fel kell ismertetni a helyzetek és irányok viszonylagosságát, képessé kell tenni őket arra, hogy tudjanak helymeghatározást végezni önmagukhoz, más emberekhez vagy tárgyakhoz viszonyítva is. Így juthatunk el oda, hogy más megfigyelő helyzetébe képzelve magukat, ugyanazt a jelenséget más megfigyelő szempontjából is le tudják írni. E módszer alkalmazására igen sok lehetőségük volt a 4. osztályos *Természetismeret* kísérleti tárgyat tanító kartársainknak. A kísérleti tárgyban is fontos szerepe volt a helyzet és mozgás tanításának, s mint utaltunk rá a jelenlegi tantervben is központi szerepe van, ezért szeretnénk bemutatni az alábbi óraleírással, hogy hogyan látszik a Nap mozgása a Földről nézve. Az óra felépítése többféle mozgás bemutatására, a viszonyítás módszerének alkalmazására, a Föld mozgásának megértésére szolgálhat példaként.

I. Alkalmazó ellenőrzés

1. A körmozgásokról tanultak felidézése

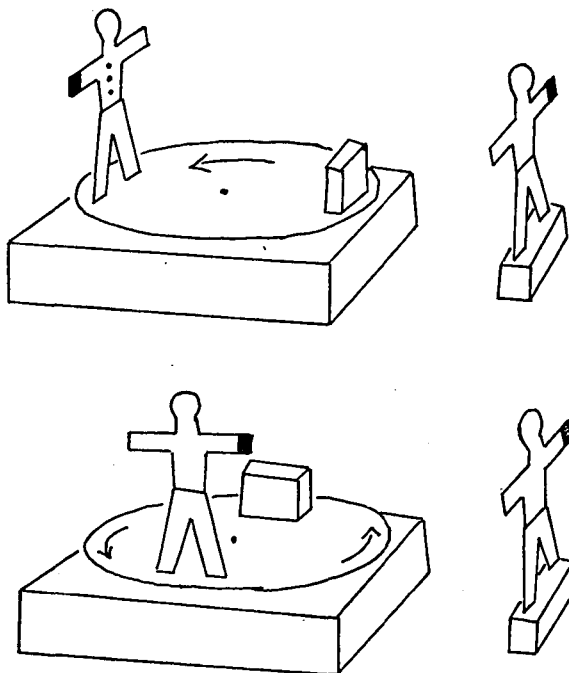
a)



1. ábra

- Mit mond Olga a forgó korongon lévő Ottóról? (*forog*)
- Mit mond Ottó az asztalon álló Olgáról? (*körpályán mozog*)
- Kinek van igaza? (mindkettőjüknek, mert magukhoz viszonyítanak)

b)



(1., 2. ábra)

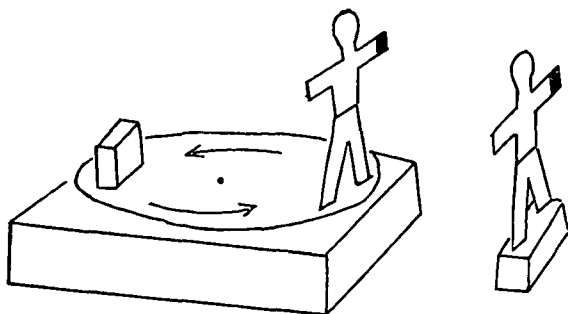
A lemezjátészó körlapjának közepére helyezett „Ottó” bábút figyelve, jól látható a saját tengelye körüli mozgás, a *forgás*.

A tanulók beleképzelik magukat egyszer Ottó, máskor Olga helyébe, s az ő nevükben beszélnek. Mindig azt mondják el, amit látnak. A bábút és a fahasábot a korong szélére helyeztük, egymással szembe

A körpályán való mozgás felismerése egyértelmű a tanulók számára, de ezzel együtt a forgás felismerése már nehezebb.

(Itt hivatkoztunk az előző mozgásra, ugyanis a forgásnál minden időpillanatban más-más oldalát láthatjuk a forgó bábunak vagy tanulóknak.)

A körpályán való mozgás esetében is, amíg egyszer körbejárja a pályát, egyszer meg is fordul.



2. ábra

- Mit mond Ottó a fahasábról?
(Velem szemben, nyugalomban van.)
- Miért mondhatja ezt Ottó?

- Mit mond Ottó az asztalon lévő Olgáról?
(Körpályán mozog, megkerül engem.)

A tanulók válasza:

Azért, mert a köztük levő távolság és az irány sem változik. (Ezt a gyerekek el is játszották.)

II. Ismeretszerzés

2. Tapasztalatok összegyűjtése a Nap mozgásáról
 - a) Beszámoló a napóra elkészítéséről

- Hogyan lehetséges az, hogy minden órában máshol láttuk a leszúrt bot árnyékát?

A napóra néhány nappal a tanítási óra előtt készült el az iskola udvarán.

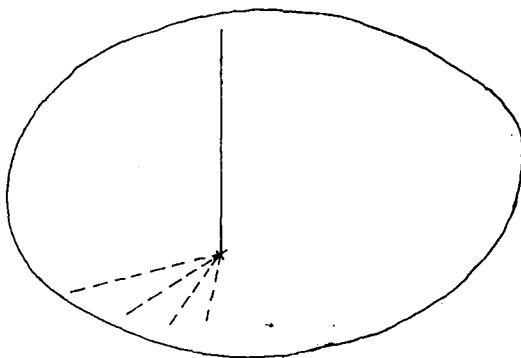
A tanulók elmondták, hogy az árnyékot is, a Napot is arrébb láttuk, *de ez nem így van, mert a Föld forog.*

A tanulók formális ismerete alapján a válasz várható volt, hiszen a 4. osztályosok már hallottak, olvastak a Föld forgásáról.

- Ki tapasztalta ezt közületek?
Ki érzi azt, hogy a Föld elfordult alatta?
- Nekünk most az a feladatunk, hogy azt mondjuk el, amit tapasztaltunk.
Mit is lát a földi megfigyelő?

Tanulói válasz: Ezt nem érezzük, ezt tudjuk.

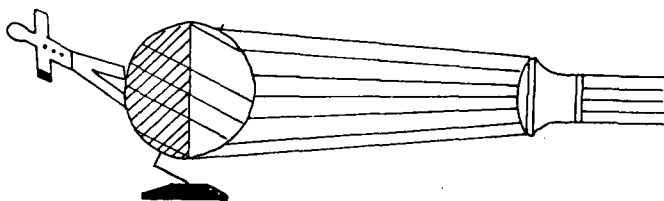
b) Az elkészített napóra bemutatása



3. ábra

- MÉRJÜK MEG, HÁNY FOKOS AZ ELTÉRÉS AZ ÁRNYÉKOK KÖZÖTT! (15°)
- Mennyi az eltérés 24 óra alatt? (360°)

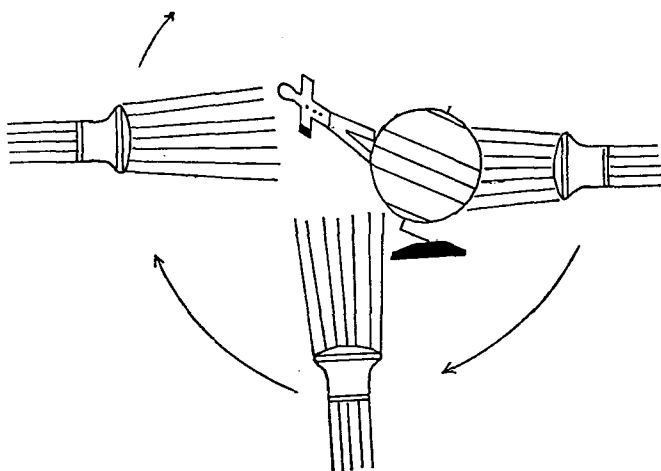
3. A Nap mozgása



4. ábra

- Hogyan látja Ottó, a földi megfigyelő a Napot mozogni?

A tanulók felismerték, hogy ebben az esetben, a földi megfigyelő csak is nyugalomban lehet, és a „Napot” kell mozgatni.



5. ábra

(A mozgatós során megállapították: jobb kezem felől felkel, fölém ér, delel, bal kezem felől lenyugszik.)

Ha a Földön álló megfigyelő állítja, hogy ő nyugalomban van, akkor ez csak úgy lehetséges, ha a „Nap körbejárja” a Földet.

Ugyanakkor azt is rögtön hangsúlyozták, hogy ezt csak a földi megfigyelő látja, valójában a Föld fordult meg a saját tengelye körül.

- Hogyan mozdulhatott el a Föld?
- Tegyé! úgy, hogy a földi megfigyelő ugyanazt tapasztalja, mint az előbb!

A tanulók a földgömböt kezdték el mozgatni.

III. Alkalmazó rögzítés

A forgás és a körpályán való mozgás egyidejű végzése. A mozgást a tanulók végzik: 1 tanuló a kör közepén helyezkedik el egy bura nélküli lámpával, a másik körülötte mozog, és megfigyeli, hogy tesznek mely részét mikor világítja meg a lámpa.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 1978. OPI, Budapest.
2. Nyilas István-Vasváry Zoltán: A rendszerek tanítása az általános iskola 3. osztályában. 1980., Módszertani Közlemények 5. sz. pp. 307-313.
3. Vasváry Zoltánné-Szombathy Miklós: Természetismeret az általános iskola 4. osztálya számára. Nevelői Kézikönyv. Nyíregyháza.
4. Vasváry Zoltánné-Szombathy Miklós: Természetismeret munkafüzet 4. osztály. 1979., Nyíregyháza.

POLÁK ISTVÁN
Székesfehérvár

Matematikai feladatmegoldó verseny a 4. osztályosok szakköri foglalkozásán

Egy székesfehérvári iskola húsz negyedik osztályos tanulója részvételével 1982. szeptemberében matematika szakkör indult. A foglalkozások kéthetenként követik egymást. Az egyes összejövetelek első 60 percét a tananyagra alapozó, azt továbbbépítő ismeretszerzés tölti ki, az utolsó harmadában rejtélyes, játékos feladatokkal, zsebszámológépes játékkal foglalkozunk. Az első félévet záró hetedik foglalkozáson feladatmegoldó versenyt rendeztünk. Úgy érzem, hogy a feladatok és a tapasztalatok közlése gazdagíthatja a matematikaoktatás eszköztárát.

A verseny forгатókönyve tíz feladatot tartalmazott.

1. feladat:

Írjátok vagy rajzoljátok le, hogyan lehet 30 Ft-ot tíz darab fémpénzzel kifizetni. Annyi megoldást írjátok, amennyit csak tudtok!

A felhasznált idő 5 perc volt, a megszerezhető pontok számát a helyes megoldásokban felhasznált pénzermék címletének össz-száma adta. Meglepő volt, hogy a gyerekek fele nem tudott értékelhető megoldást produkálni.

2. feladat:

Ha egy traktor 2 nap alatt 20 hektár földet szánt fel, akkor hány hektár földet szánt fel 5 traktor 4 nap alatt?

A kétpontos feladatra 3 perc időt adtunk, öt tanulónak volt hibás eredménye.

3. feladat:

$$\begin{array}{r} \text{A B C} \\ + \text{A B C} \\ \hline 1\ 7\ 3\ 4 \end{array} \quad \begin{array}{l} \text{A=?} \quad \text{B=?} \quad \text{C=?} \\ (3 \text{ perc, } 3 \text{ pont}) \end{array}$$

Nagyon könnyű feladatnak mutatkozott, de amint azt a beadott lapok értékelése és a verseny utáni megbeszélés bizonyította, sokan csak a próbálgatás módszeréig jutottak el, nem vették észre, hogy a példa azonos a $2 \cdot \square = 1734$ feladattal, s így egy művelettel megoldható.

4. feladat:

A 3. osztályos diárorsozatból válogattam logikai játékkal ábrázolt feladatokat. Minden tanulónak 30 s állt rendelkezésére, hogy a jó megoldással 5 pontot szerezzen.

Szándékaim e feladat beiktatásával:

- képet kapni arról, mennyire maradt meg és fejlődött a gyerekek feladatmegoldó képessége az eltelt egy év alatt,
- oldani az írásos-közös feladatokat szóbeli-egyediekkel,
- biztosítani a pontrablás lehetőségét.

A rendelkezésre álló feladatok nem voltak azonos fajsúlyúak, így a véletlen több versenyzőnek is kedvezett. Ennek ellenére a teljesítmény 90%-os volt. A nagy létszám miatt ez a forduló volt a legidőigényesebb, itt kezdődött a csúszás a tervezett ütemhez viszonyítva.

5. feladat:

Írjátok fel nagyság szerint növekvő sorrendbe a következő törteket:

$$\frac{2}{3}, \frac{1}{2}, \frac{5}{8}, \frac{3}{4}, \frac{5}{6},$$

Erre a feladatra 5 pontot és 7 percet terveztem, ez utóbbi végül 10 percre nőtt, látva a megoldás lassúságát. Még ezzel a megnövelt gondolkodási idővel együtt is csak 48 %-os eredmény adódott. Érdekes tapasztalat, hogy – bár a korábbi foglalkozásokon a gyerekek megismerték a legnagyobb közös osztó és a legkisebb közös többszörös fogalmát és ezeknek a törtekkel végzett műveleteknél betöltött funkcióját – csak lassan,

vagy egyáltalán nem jöttek rá a közös nevezőre hozás szükségére. A nehézséget a C és D osztályba járók többsége (akik korábban kezdték a „vesszős törttekkel” való foglalkozást) úgy oldotta fel, hogy tizedes törtteké alakította a valódi törttek.

6. feladat:

Jelöljétek meg a hibás vagy lehetetlen adatokat az alábbi szövegben. Aki a megjelölt hamis helyett igaz adatot ír, plusz pontot kap.

Megoldási idő: 5 perc.

„A Münnich F. Általános Iskolában négy negyedik osztály van. Ezek létszáma: 4. a.: 35, 4. b.: 36, 4. c.: 36, 4. d.: 37 fő; összesen: 144 diák. Közülük 64 a fiú, 49 a lány. A legnehezebb fiú 16 500 dkg tömegű, a legalacsonyabb lány 0,00123 km magas. Minden osztályterem területe 42 m², mert szélességük 600 cm, hosszúságuk 700 cm.

A szöveg beteg pontjai közül a többség kettőt biztosan azonosított: a fiúk-lányok számát és az osztályterem hosszúságát. A tömeggel és magassággal kapcsolatos ítéletek egy részében a találgatás jeleit fedeztem fel.

7. feladat:

Végezzétek el a következő műveleteket! Gondoljatok arra, amit az alpműveletek rangsoráról tanultunk:

$$3 + 2 \cdot 5 =$$

$$8 : 4 + 5 =$$

$$20 - 2^3 \cdot 2 =$$

$$(18 + 12) \cdot 5 =$$

$$36 + 24 : 6 =$$

Ezt a feladatot időzavar miatt ki kellett hagyni. Szándékom az lett volna, hogy lemérem, emlékeznek-e a gyerekek a 2. és 3. foglalkozásra, ahol gyakoroltuk és egyenlőséges (Texas, PTK) zsebszámológépekkel is kipróbáltuk az alpműveletek rangsorát. (Nem tartozik szorosan a témához, így csak két mondattal jegyzem meg, hogy nem tudok egyetérteni azzal, ha az összetett feladatoknál a műveletek rangsorát zárójelekkel helyettesítjük. Már a második osztályosok is képesek megtanulni, természetesnek tekinteni az alpműveletek hierarchiáját, s ha ezzel kezdjük, akkor a későbbi években nem kell majd a fölöslegessé váló zárójelek ellen küzdeni.)

8. feladat:

$$\begin{array}{r} 1321 \\ + 1202 \\ \hline 3023 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1122 \\ + 2233 \\ \hline \end{array}$$

Kérdés: hányas számrendszerben, milyen számországban igaz az első összeadás? Ha megtaláltátok, oldjátok meg ugyanabban a számrendszerben a másik példát! Miután megoldottátok, írjátok a lap alsó sarkába azt a pontszámot (ez 1-től 5-ig terjedő érték lehet), amennyit meg akartok szerezni ezzel a feladattal! Ha jó a megoldás, akkor a felajánlott pontszám (+) előjellel, ha rossz, akkor (-) előjellel fog számítani. Gondolkodási idő: 5 perc.

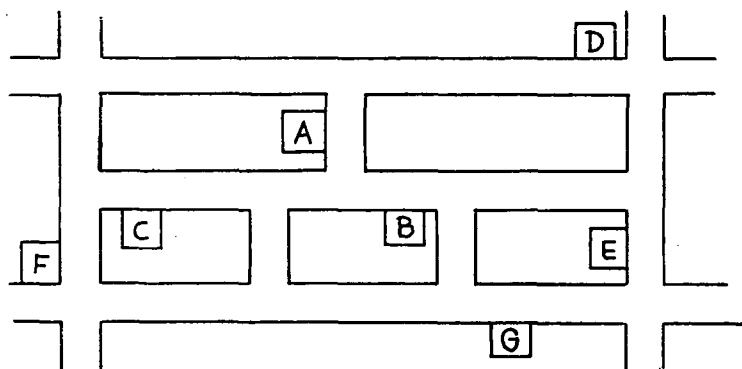
Bár vártam, hogy a feladatban elrejtett kis csapda (első pillantásra, sőt a két kisebb helyiértéken kipróbálva is 4-es számrendszernek látszik) működni fog, az eredmény „alulmúlta” várakozásomat. A tanulók többsége vagy semmilyen megoldást nem adott,

vagy beleesett a csapdába. Érezhették is a bizonytalanságot, mert a rossz megoldást produkálók felajánlott pontjainak értéke 1–4 között váltakozott. Néhányan a külön figyelmeztetés ellenére sem írtak pontszámot, tőlük 1 pontot vont le a zsűri. A 20 versenyző közül hétnek volt jó a megoldása, közülük öten 4, ketten 5 pontot ajánlottak fel.

9. feladat:

A rajzon látható városrészleten megjelöltük egy őrς tagjainak lakását. Az őrςi riadóláncban Feri (az őrςvezető) az indító, Déneséknél van a gyülekező. Tervezd meg a leggyorsabb riadóláncot, ha Feri

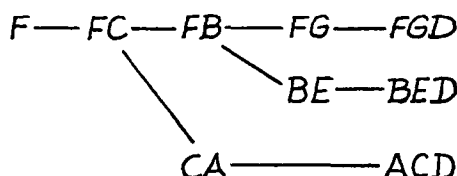
- a) kerékpárral indul,
- b) gyalog indul.



A = Andrea C = Cecília E = Emília F = Feri
B = Béla D = Dénes G = Gábor

Itt arra lettem volna kíváncsi, felfedezik-e a gyerekek a különbséget a két lehetőség, azaz a vonalas és a fa-szerkezet között.

Pl. a) Feri útvonala: F–G–E–B–C–A–D, s mindenki rögtön D-be megy.



Sajnos, időhiány miatt ezt a feladatot is kénytelen voltam kihagyni.

10. feladat:

A vetélkedő második egyéni szóbeli – s egyúttal befejező – feladata egy-egy négy számból álló számsor további két számmal való bővítése volt a felismert szabály alapján. A tanulók egyenként húztak egy-egy lapot a feladatokból. 10 másodperces gondolkodás után 3 pontot ért a folytatás.

1, 1, 1, 1 (1, 1) – 1, 2, 3, 4 (5, 6) – 1, 2, 4, 8 (16, 32) – 1, 2, 3, 5, (8, 13)
– 2, 9, 16, 23 (30, 37) – 2, 7, 13, 20 (28, 37) – 0,5; 1,5; 2,5; 3,5 (4,5; 5,5)
sth.

Ez a feladat lazító, feszültségvezető célzatú volt, s egyúttal időt biztosított a zsűrinek az értékelés befejezésére és a verseny végeredményének megállapítására.

Az összesített pontszámokat szemlélve a következő megállapítások fogalmazhatók meg. A szakkör húsz tagja mint spontán mintasokaság nem reprezentálhatja a 144 negyedik osztályos tanulót; érdeklődésük, a matematika iránti kitartó vonzalmuk kiemeli őket társaik közül. Ezt figyelembevéve túl nagy szórás mutatkozott a ponttáblázaton. A kb. 40 pontos felső határt csak az első helyezett tudta megközelíteni 37 pontjával. Rajta kívül a lehetséges pontszámok első negyedébe 33 és 30 ponttal a 2. és 3. helyezett jutott be. A rangsor 7–10. tagjai a 20–29 pontos második negyedben, a 11–20. helyezettek a 10–19 pontos harmadik negyedben végeztek, tíz pontnál kevesebbet senki sem szerzett. Az eredmény megegyezik személyes tapasztalatommal: az 50% fölötti teljesítményt elérő tíz tanuló alkotta a félév folyamán is az aktív-kreatív magot.

A nagy szórás egyik oka a szituáció, a versenyhelyzet szokatlansága lehetett. De – azt hiszem – ez a kisebbik ok. A döntő tényező minden bizonnyal az volt, hogy az egymást követő feladatok (bár hozzájuk hasonlóak találhatók a tankönyv és a munkafüzet lapjain is, s a szakköri foglalkozásokon is szerepeltek) nehézségi foka között kisebb különbség volt, mint az órákon szereplőké között. Ugyanekkor az eltérő feladatok más-más megoldási stratégiát, gondolkodásbeli váltoállítást igényeltek. E két körülmény egymást erősítve nehéz terepet jelentett, megosztva az egyébként egyenletebb mezőnyt. A kialakult rangsor természetesen nem statikus, minden bizonnyal változni fog az év végére tervezett verseny eredményeként.

*Kellemes karácsonyt
és eredményekben gazdag
új esztendőt kíván
minden kedves Olvasójának,
Munkatársának*

a Módszertani Közlemények Szerkesztősége és Kiadóhivatala

DR. GÁCSEI JÓZSEF-DR. FARKAS KATALIN
Szeged

A tanítási órák pedagógiai szempontú elemzésének néhány kérdése

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban a pedagógiai tevékenység tervezése nem nélkülözheti az igényes, alapos megfigyelésekre épülő szakszerű óraelemzést. Az óra elemzésekor céljának, feladatának a megvalósulását, az óra eredményességét a tanulói és a tanári teljesítmények tükrében vizsgáljuk.

A helyes óraelemzés megvilágítja az óra menetét, kiemeli a pozitív és negatív oldalait; alapot nyújt a hibák kijavítására, az eredmények, sikerek megszilárdítására. Elősegíti a céltudatos pedagógiai munkát; hozzájárul ahhoz, hogy felismerjük saját és mások munkájában az előremutatót, és azt, mit kell tovább fejleszteni, módosítani, változtatni.

Az óraelemzés fontos szabálya, hogy az ne legyen ötletszerű, esetleges, rendszeretlen, szubjektív. Az órát egyrészt mint a tanítási-tanulási folyamat egy elemét, másrészt mint önálló egységet kell szemlélni.

Az alábbiakban az óraelemzés menetének vázolója után szempontokat ajánlunk a tanítási órák pedagógiai elemzéséhez, azzal a megjegyzéssel, hogy a megadott szempontok dialektikus összefüggésben állnak egymással. Szeretnénk azonban hangsúlyozni, hogy nem minden szempontot kell figyelembe venni egy-egy óra elemzésekor.

Az óraelemzés menete

1. *Felkészülés az óraelemzésre:* a nevelés és oktatás terve, a tanmenet és a tankönyv tanulmányozása; az osztályra vonatkozó feljegyzések áttekintése.
2. *Az elemzési szempontok meghatározása.* Az elemzésre kerülő esemény, mozzanat, tényező kiválasztása. (Ezek előzetes megbeszélése a nevelővel.)
3. *A tanítási órán való részvétel.* Feljegyzések készítése a kiválasztott szempontok alapján. A tanítási órán célszerű részletes, az emlékezetet segítő és a megfigyelési tapasztalatokat rendező feljegyzéseket készíteni. A feljegyzés tartalmazza az óra menetének a leírását, kiemelkedő értékeit, a legjellemzőbb hibáit, a látogató szükséges kérdéseit, megjegyzéseit.
A megfigyelések, a tapasztalatok rögzítése történhet:
a) az elemzési szempontoknak megfelelő *címszavakkal*. A címszavakat előre felírjuk. Az óra folyamán a különböző megállapításokat a kapcsolódó címszavak alá írjuk.
b) az órát *kronologikus* sorrendben jegyezzük le, és a megjegyzéseket a lap szélén rögzítjük.
4. *Az órát tartó nevelő tájékoztatója a tanítási óra oktatási-nevelési céljairól, feladatairól.* A nevelő rövid véleménye, *őnelemzése, önértékelése*.
5. *Az óra szerkezeti összetevőire és az órán lezajlott tevékenységek mozzanataira való bontása, elemzése.* Okok és következmények számbavétele.
6. *A vizsgált események, mozzanatok, elemek összehasonlítása a követelményekkel, a normákkal.* A tanári és a tanulói teljesítmények értékelése; az értékek, az eredményesség megállapítása.
7. *A konzekvenciák, a tanulságok összegyűjtése; a tennivalók, a továbblépés lehetséges útjának meghatározása.*

1. Az óra célja és tartalma

- Az adott téma helye a tanítási-tanulási folyamatban.
- Mi volt az óra tervezett nevelési-oktatási célja, feladata? Helyesen határozta-e meg a nevelő? Ezen kívül milyen egyéb feladatot valósított meg?
- A tanítási órán megvalósított feladatok hogyan segítették a távolabbi oktatási-nevelési célkitűzések megvalósítását? Megfelelt-e az óra tartalma a tantervben előírt követelményeknek?
- A feldolgozott művelődési anyag jellemzői:
Milyen ismereteket sajátítottak el a tanulók?
Az ismeretek feldolgozása elősegítette-e a világos fogalmak kialakulását?
Milyen jártasságok, készségek, képességek fejlesztését segítette elő a tanítási óra?
Az óra anyaga kellő mértékben épült-e az előzményekre; hogyan alapozta meg a következő órák anyagát, célját?
- Hogyan igazította a nevelő az életkori sajátosságokhoz az anyag terjedelmét, a tárgyalás módját, módszerét?
- Milyen helyi vonatkozású és egyéb kiegészítő anyagokat használt fel a nevelő?
- Felkeltette-e az óra a további tájékozódás, az önálló ismeretszerzés igényét?

2. A tanulás irányítása, szabályozása

- a) Az óra szerkezete, felépítése megfelelt-e a didaktikai feladatnak és a feldolgozott művelődési anyag jellemzőinek?
- Mennyire volt arányos az óra tartalomban, szerkezetében, időben? Mi jellemzi a nevelő időbeosztását?
 - Mennyire volt szervezett a tanulók tevékenysége az órán? Fel tudták-e használni az óra „minden percét”? Voltak-e felesleges mozzanatok?
 - Hogyan biztosította az óra szervezettsége a tanulók aktivitását, fegelmét?
 - Hogyan jutott kifejezésre a differenciált foglalkoztatásra való törekvés? A differenciálás egyénekre vagy csoportokra vonatkozott?
- b) A korszerű pedagógiai technológia alkalmazása:
- A pedagógus metodikai koncepciójának milyen főbb jellemzői érvényesültek az órán?
 - Milyen nevelési-oktatási módszereket alkalmazott a nevelő? Megtartotta-e ezek alkalmazásának szabályait? (A módszerek megfeleltek-e a kitűzött cél- és feladatrendszernek, tartalomnak, a tanulók életkori és egyéni sajátosságainak, meglevő ismereteinek?)
 - Hogyan érvényesültek a szaktárgy sajátos módszertani elvei?
 - Hogyan kombinálta a nevelő a módszereket? Megfelelően alkalmazta-e a technikai eszközöket?
 - Milyen volt a tanulók motiválásának módja? Hogyan, milyen eszközökkel biztosította a tanulók érdeklődésének, aktivitásának felkeltését?
 - Segítették-e az alkalmazott módszerek a tanulói önálló tevékenység kibontakozását?
 - Hogyan történt az óra anyagának rögzítése (táblán és füzetben)?
 - Milyen munkaformában szervezte meg a tanulók munkáját? Hogyan történt a különböző munkaformák alkalmazása, kombinálása?
 - Megfelelő volt-e a házi feladat előkészítése?
 - A nevelő újszerű elgondolása, ötletei.

3. A tanulók munkája és magatartása

- Milyen kognitív és operatív tevékenységet végeztek a tanulók? Hogyan segítették ezek a személyiségfejlődésüket?
- Milyen tényezők határozták meg a tanulók magatartását?
- Milyen volt a tanulók aktivitása, érdeklődése? Hogyan törekedtek fegyelmezett munkára, a tartós és koncentrált figyelésre?
- Milyen a tanulók kapcsolata a nevelővel? Lehet-e, „szabad-e” kérdezni, kételkedni, tévedni?
- Milyen a tanulók egymást segítő tevékenysége?
- Milyen az átlagtól eltérő (tehetséges és felzárkóztatásra szoruló) tanulók tanórai munkája?

4. A nevelő munkája, egyénisége, magatartása

- Mi jellemzi a nevelő felkészültségét, az órávezetés jellegét, ütemét, stílusát, hangnemét?
- Milyen a nevelő kérdéskultúrája, hogyan érvényesül szervezőkészsége, irányító tevékenysége; hogyan szervezi saját munkáját?
- Hogyan alkalmazkodik a nevelő a konkrét helyzethez, lehetőségekhez? Mennyire képes aktualizálni?
- Fegyelmez-e munkamete? Visszajelez-e a tanulók magatartására? Képes-e figyelmét megosztani?
- Milyen hatással van az osztályra a nevelő magatartása, személyes példamutatása, stílusa, modora? Van-e tekintélye? Mi az alapja a tekintélyének?
- A nevelő optimizmusa, türelme, megfontoltsága, következetessége; a gyermek személyiségének tiszteletben tartása.
- A nevelő fellépése, külseje, megjelenése, magatartásának, beszédének kulturáltsága, hanghordozása.

5. A tanítás-tanulás egyéb személyiségfejlesztő hatása

- Megvalósult-e a nevelési-oktatási célok, feladatok egysége?
- Hogyan használta fel a nevelő az óra tartalmában rejlő nevelési lehetőségeket?
- Milyen társadalmi követelményeket, értékeket közvetített az óra?
- Hogyan érvényesültek az órán a nevelés főbb alapelvei:
 - a közösségi nevelés és az egyéni sajátosságok együttes figyelembevételé;
 - a követelés és a tisztelet egysége;
 - a pozitívumokra támaszkodás;
 - a pedagógus vezető szerepe és a tanulók önállósága, egysége;
 - a pedagógus és a tanulók tudatossága.
- Milyen speciális nevelési szituáció adódott az órán? Tudatosan tervezett vagy spontán szituációk voltak ezek? Hogyan oldotta ezt meg a nevelő?
- Hogyan valósította meg a nevelő a tanulók erkölcsi-politikai, társadalmi tapasztalatainak felidézését, beépítését?
- Hogyan fejlesztette az óra a tanulók erkölcsi tudatosságát, formálta-e a tanulók meggyőződését?
- Hogyan törekedett a nevelő a tanulók akarateréjének a fejlesztésére, a helyes erkölcsi szokások kialakítására?
- Megnyilvánult-e (hogyan) az órán a közösség érzelmi tónusa, légköre? Hogyan járult hozzá az óra a tanulók érzelmeinek formálásához?
- Hogyan szolgálta az óra a munkához való helyes viszony alakulását?
- Milyen módszerekkel, eszközökkel fejlesztette a tanulók problémamegoldó gondolkodását?
- Hogyan történt a tanulók figyelmének, emlékezetének, képzeletének a fejlesztése?
- Hogyan érvényesültek a tanulók között a szocialista humanizmus elvei?
- Hogyan segítette az óra a tudományos világnézet megalapozását? Milyen világnézeti koncentrációra épített a nevelő?
- A tanterem rendje, tisztasága, külseje mennyiben járult hozzá az esztétikai neveléshez?
- Érvényesült-e a szaktárgy sajátosságainak megfelelően – a technikai szemléletmód?
- Volt-e lehetőség az órán a tanulók kezűgyességének fejlesztésére? Kihasználta-e ezt a nevelő?
- Hogyan járult hozzá az óra a tanulók önállósága, önképzése, önnevelése megalapozásához?

6. A tanítás-tanulás eredményessége

- Elérte-e a nevelő oktatási-nevelési célját? A tervezett és előre nem tervezett hatások megvalósulása.
- Milyen mértékben, hogyan tudták a tanulók a tervezett munkát elvégezni?
- A nevelő hogyan győződött meg órája eredményességéről? Hogyan vonta be a tanulókat az ellenőrzésbe, értékelésbe illetve önellenőrzésbe, önértékelésbe?
- Hogyan értékelt az egyes tanulók és az osztály munkáját?

FELHASZNÁLT ÉS AJÁNLOTT IRODALOM

- Csete József: Korszerűsítsük a tanítási órák elemzését! Tanító, 1970. 4. 11–13. old.
Dala Mária: Mikor az igazgató órát látogat... Szakmunkásnevelés, 1972. 2. 11–13. old., 1972. 3. 14–16. old.
Deli István: A tanítási óra elemzéséről. Módszertani Közlemények, 1973. 2. 90–94. old.
Hanzséros György: Néhány megjegyzés az óralátogatásokról. Köznevelés, 1961. 24. 242–244. old.
Korányi Györgyné: A tanítási óra elemzésének néhány problémája. Köznevelés, 1962. 11. 343. old.
Laki Pál: Az óraelemzés, ahogy egy szakfelügyelő látja. Köznevelés, 1981. 2. 3–9. old.
Nagy Sándor: A tanítási óra felépítése és elemzése. Tankönyvkiadó, Bp., 1953.
Mezei Gyula: A tanítási órák, foglalkozások ellenőrzése. 179–194. o. Mezei Gyula–Petró Andrásné: Az igazgató munkája az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.
Pásztor Béla: Az óraelemzésről. Köznevelés, 1964. 10. 389–390. old.
Pásztor Emil: A jó tanár holtig tanul. Az utólagos óraelemzésről. Köznevelés, 1972. 24. 14–15. old.
Sárközi Rudolf: Az óralátogatásokról. Köznevelés, 1975. 31. 10. old.
Zalka György: Az igazgató óralátogatása. Köznevelés, 1982. 8. 29–30. old.
Zukovits Imre: A tanítási órák megfigyelésének és elemzésének didaktikai, metodikai összefüggése. Módszertani Közlemények, 1977. 3. 143–153. old.

Kerékyártó Imre posztumusz könyvéről

„Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy osztályfőnök.” Így kezdődik Kerékyártó Imre *Osztályfőnöki szemmel* című munkája a *Mit tehet az osztályfőnök?* című könyvben, mely a Tankönyvkiadó gondozásában 1976-ban látott napvilágot. Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy pedagógusi szakíró, aki sokrétű elméleti tudását és gazdag gyakorlati tapasztalatait ilyen egyszerű, hétköznapi formában, a népmesék mély igazságaira emlékeztető tartalommal kívánta átadni pedagógustársainak, a felnövekvő új generációknak. Bizonyára ez a nagyképűségtől mentes közvetlenség, a mindig közérdekű mondanivaló közérthető kifejtése egyik „titka” Kerékyártó Imre szakírói – s tegyük hozzá előadói – népszerűségének, olvasottságának.

Kerékyártó Imre könyvei éppen olyan szinte magától értetődő természetességgel, bizonyossággal kerültek a könyvesboltok polcairól igen rövid idő alatt az olvasók kezébe, mint amilyen magától értetődő volt, hogy a legfrissebb és „legmelegebb” pedagógiai problémákról megjelenjen írása, határozott, egyértelmű állásfoglalása. A kettő nyilvánvalóan összefügg: az olvasók azért is kedvelik Kerékyártó Imre írásait, mert pedagógus szenvedélytől fűtött határozott útmutatást kaptak belőlük. Szerzőjük sohasem beszélt mellé, nem köntörfalazott, nem rejtegette állásfoglalását szakkifejezések, idegen szavak káprázata vagy homálya mögé. Ám nem is „kényszerítette” olvasóit, hallgatóit elvei, elképzelései elfogadására, követésére, fenntartotta magának a „tévedés jogát”. Talán éppen ez utóbbinak köszönhetette, hogy alig tévedett, megállapításait, tanításait hosszú évek múltán sem kellett szégyellenie, megtagadnia.

Pedig sokat és hosszú idő óta írt már Kerékyártó Imre; cikkeket, tanulmányokat, könyveket, tankönyveket. Munkásságát több tucatnyi könyv fémjelzi, melyeknek felsorolása is több lapot igényelne. Egyszer bizonyára felméri, lajstromozzák munkáit: az ötvenes években írt nyelvtan- és fogalmazástanítási tankönyvek, segédkönyvek, a hatvanas–hetvenes években megjelent cikkek, tanulmányok – köztük önálló kötetek –, a szerkesztésében napvilágot látott vezetőképzési anyagok kerülnek majd elő. (Nem lesz könnyű dolga a bibliográfusnak!)

Rövid írásomban azonban nem életművéről, hanem egy megjelenés előtt álló – cikkem megjelenése idején talán már meg is jelent – új, sajnos, posztumusz Kerékyártó-könyvről szeretnék szólni.* Miért éppen itt, a *Módszertani Közlemények* hasábjain? Mert e folyóirat szinte „társ-szerzője” lett Kerékyártó Imrének azzal, hogy hónapról hónapra helyet adott nevelési eszmefuttatásainak, készülő könyvének „gerincét” alkotó tanulmányainak. Pontosabban: a Módszertani Közleményekben megjelent nagyszerű, sokunk által olvasott és kedvelt írások alkotják e könyv

* Kerékyártó Imre: A nevelés tudatosan vállalt vakmerőség. Neveléstani és nevelésszociológiai esszék. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 206. lap. (A pedagógia időszerű kérdései 15.)

gerincét, természetesen eleget téve a „könyvesítés” olyan „játékszabályainak”, mint az átfedések elkerülését célzó rövidítés, a hézagok pótlását, az összefüggések szorosabbá fűzését szolgáló bővítés, a kötet jegyzetanyaggal történő kiegészítése, a könyvvé szerkesztés, a további gondos csiszolás, felfrissítés.

Bámulatosan sokat és gyorsan dolgozott – s mindig zokszó nélkül – Kerékyártó Imre e készülő könyvön az első „nyers” változat leadása után. Többet, mint amennyit a bírálók, a szerkesztők feltétlenül igényeltek volna. Mintha maga is érezte volna, hogy e könyv szinte „testamentuma” gyanánt lát majd napvilágot.** Árányos szerkesztetű, logikus elrendezésű, szépen megformált kötet kerekedett Imre bátyánk utolsó kéziratá, melynek címe: *A nevelés tudatosan vállalt vakmerőség*. Kezdetben hosszúnak tűnt ez a cím, megpróbáltuk rövidíteni („Nevelni vakmerőség”), de nem sikerült, hiszen az eredeti címben minden szó súlyos, hangsúlyos. Utólag szívből örülök neki, hogy a szerző a maga szelíd, de kitartó makacsságával ragaszkodott az eredeti könyvcímhez. A fejezetek és tanulmányok címét azonban maga is többször változtatta, alakította.

A könyv felépítése végül a következőképpen alakult:

- A nevelői hatás titkaiból.* (– Tevékenységek rendszere a nevelésben; – A pedagógus munkája; – Hatás, kölcsönhatás, hatékonyság; – A pedagógiai hatás; – A pedagógus magatartása.)
Örömeink, gondjaink forrása. (– Nevelésünk alanya és tárgya; – Gyermkeink természete; – Aktivitás, önállóság; – A szexualitás és gyermekeink; – Unalom, közöny, cinizmus.)
Bonyolult hatások keresztútjában. (– A család helyzete és szerepe; – Önértékelés, értékrend; – Közvélemény és nevelés; – Siker és kudarc.)
A nevelés gazdag eszköztárából. (– A nevelés situációi; – A gyermekkel való helyes bánás; – Technika és nevelés; – A nevelés eredményessége.)

Az alcímek is jelzik, hogy a könyv egyik központi problémaköre a pedagógus tevékenysége, a pedagógus magatartása, hatásának tényezői, nevelői hatékonyságának „titkai”. A másik nagy problémakör a gyermek és környezete, neveltjeink világa. Ez a banálisnak tűnő témaválasztás azonban a rövid alcímeknél természetesen sokkal mélyebb és sokrétűbb tartalommal telítődik, amikor a szerző olyan izgatón aktuális – egyben nagyon régi – kérdéseket feszeget, mint a pedagógus magatartásának etikája, egyáltalán a „magatartás” elemei, tényezői, a gyermekek világát „kívülről” – s immár „belülről” is – fenyegető veszélyek kérdése (például a korai, kiegészítő szexualitás, vagy a közöny, cinizmus). Csak ezután következhetnek a környezeti hatások, a nevelési-oktatási módszerek, eljárások és eszközök.

A tanár-diák, nevelő-nevelt „alapviszony” sémájára alapozva Kerékyártó Imre egyáltalán nem válik szematikussá, mert mindig odafigyel a jelenségek legújabb változataira, fejleményeire, s azokat figyelembe véve rögzíti kiütékes gondolatait, további gondolkodásra ösztönző álláspontját. Ugyanakkor a „vadanatú” jelenségekben felismeri a régit, a múltból származó gyökereket.

Vagyis azt, hogy voltaképpen „semmi sem új a nap alatt”. Ez a felismerés önmagában is némi „vigasztalást” vagy bátorítást nyújt, amikor rádöbbenünk, hogy megoldhatatlannak tartott „új” gondjainkkal hosszú évszázadokkal ezelőtti nemzedékek is küszködtek, megbirkóztak. Ezért is tud „mai” kérdésekre Kerékyártó Imre ókori vagy századokkal, évtizedekkel ezelőtti idézetekkel megoldást keresni, feleletet adni. Ezeket az idézett vagy csak tartalmában felidézett, olykor anekdotászerűen elmondott válaszokat, történeteket – a könyv íratlan szabályainak megfelelően apró betűkkel szedettük.

A szerző pedagógiai meggyőződését és magatartását érzékeltetik a kötet befejező sorai:

„A nevelés mint társadalmi tevékenység, a neveltség mint e tevékenység egyénekben és közösségekben mutakozó eredménye a világ egyik legbonyolultabb jelensége. Ezért választottuk címül Maugham megállapítását, amely szerint az egyik legnagyobb vakmerőség mások életébe beavatkozni. Ez azonban a pedagógus pályakötelessége, így válik munkája tudatosan vállalt vak-

** Kerékyártó Imre készülő könyve első nyomdai levonatát a következő sorok kíséretében küldte vissza: „A kefét megkaptam, korrigáltam. Lényeges hiba alig akadt, egy-két helyen azért kellett javítanom, mert mondatok kihagyásával értelmetlenné vált a kapcsolat. Egyébként a húzásokkal egyetérték, Kosztolányi igazsága szerint minden írás csak nyer a kihúzott mondatok által. Tömörebb és súlyosabb lett a mondanivaló anélkül, hogy ez az olvasmányosság rovására menne. Szép szedés, tipikusabb hibái a vesszőelhagyások, néhány betűcsere. (Ezután a javítandók részletes felsorolása következik. K. I.)

[...] Friss szemmel olvasva a kéziratot: nem vallunk szégyent! Nem fenyegetésnek számom, de közben a Módszertani Közleményekben már összeállt egy új kötet váza is, hisz az 1980/5., 1981/5., 1982/5., 1983-as számokban egymást követik AZ EMBERI KAPCSOLATOK FORRADALMA fejezetei. Majd egyszer talán – ha másképp nem – posztumuszan.”

merőséggé. Ki-ki másképpen vállalja ezt a feladatot: nyüglődve, bosszankodva, gépiesen vagy alkotó módon, bizalommal és örömmel.

A különbséget a *Módszertani Közlemények* egykori szerkesztőjének, *Német István*nak történetével érzékeltetjük. Amikor Párizsban a Notre-Dame-t építették, egy kíváncsiskodó megkérdezte az egyik kőfaragót:

– Uram, mit csinál itt?

– Nem látja, követ faragok – hangzott a mogorva válasz?

Ugyanerre a kérdésre társa sugárzó arccal felelt:

Katedrális építek!

Hasonló a különbség a pedagógus pályán is. Lehet gépiesen, lélekten munkát végezve robotolni, és tervszerű tudatossággal építeni a jövőt, formálni a jövő nemzedékét.”

DR. KARLOVITZ JÁNOS

Bibari József–H. Tóth Imre:

BEVEZETÉS A RUSSZISZTIKÁBA

Nagyon várt tankönyvet jelentetett meg 1982 tavaszán a Tankönyvkiadó. A cím és a szerzőpáros nem ismeretlen számunkra, 1976-ban az ő tollukból jelent meg e könyv elődje is. Amit most kézbe vehetünk a második, javított kiadás, amely – tematikai gazdagsága és újabb ismeretek közlése folytán – nemcsak a hallgatóknak szól, hanem kézikönyve a már működő orosz tanároknak is, biztos nyelvtörténeti alapot ad – éppen ezért célszerűbb lett volna a jelenleginél nagyobb példányszámban kiadni, hisz már most is nehéz hozzájutni.

A mű – amely XIII fejezetből áll – gyakorlatilag egy nagyobb fejezettel bővült, ez azonban nem járt az elsajátítandó tananyag felduzzasztásával, elmaradt ugyanis az előző kiadásban kissé bőven tárgyalt russzisztika-történet áttekintése. Ezzel a változtatással azonban nem egyszerű helycsere történt, hanem fontos kiegészítés; az új témakör Az ósláv nyelv.

(Itt kívánjuk megjegyezni: a tankönyv ezzel a fejezettel lett teljes. Az ósláv nyelv diakrón vizsgálata nélkül az indoeurópai alapokról aligha könnyű átlendülni a szláv írásbeliség kialakulásához, majd pedig az ósláv, illetve orosz nyelvhez. Sokáig hézagpótlóként szolgált e ponton H. Tóth Imre Bevezetés a szláv nyelvtudományba című egyetemi jegyzete, amely azonban – JATE-jegyzet lévén – a tanárképző főiskolákon nem volt mindenütt használatban.)

Ez a szerves kiegészítés egyúttal frissítés is; a szláv őshazakutatás elméleteit vizsgálva – a már említetteken kívül – ismerteti F. P. Filin és Kniezsa István nézeteit is, mely utóbbi növényföldrajzi és nyelvészeti bizonyítékokra támaszkodva adja meg az őshaza határait.

Az ósláv nyelv fogalma és történetének periodizációja témánál nemcsak Bernstein – kis sé leegyszerűsített – korszakbeosztását adja meg (Nyíltszótagúság előtti kor – Nyíltszótagúság utáni kor), hanem V. I. Georgiev rész-

letesebb, kidolgozottabb állásfoglalását is a korszakbeosztásra és a legfontosabb ósláv fonológiai és morfológiai jelenségek sorrendjére vonatkozólag (v. ö. 24. o.).

Az ósláv nyelv periodizációja után a mű részletesen foglalkozik e kor hangrendszerének történetével, az itt végbement változásokat – összefoglalásképpen – táblázatba is foglalja. A szótagharmonia törvénye tárgyalásakor új – az előző jegyzetben ill. kiadásban még nem használt – elnevezést, R. I. Avanesov nyomán a szillabéma, a szillabémás szerkezet fogalmát vezeti be (32. o.).

Új nézőpontot ismertet – V. I. Georgiev véleményét – A szóvégek hangfejlődési tendenciái alfejezetben. Georgiev – a hagyományos szlavisztika több jelentős képviselőjével szemben – megállapítja: „Az óslávban a hangok a végzótagban ugyanolyan fonetikai törvényeknek vetik alá magukat, mint a szó más szótagjában” (v. ö. 43. o.).

Az ósláv magánhangzórendszer kialakulásának fonológiai elmélete és az ablaut-jelenség tárgyalása után a könyv érinti a Baudouin de Courtenay kidolgozta morfológiai, valamint a legfontosabb morfológiai változásokat – ezzel fogódzót nyújt, s előkészíti a későbbi fejezetek és korszakok (az ósláv és orosz nyelv) jobb megértését.

A tankönyv végén (csakúgy, mint az előző kiadásban) minden nagyobb egységhez, korszakhoz bő (újabb szerzőkkel és művekkel is kiegészített), kiválóan használható, a nyelvtudomány mai állását reprezentáló bibliográfiát találunk. Nem hiányzik a könyvből a rövidítések feloldásait tartalmazó jegyzék, a fonetikai jelek gyűjteménye, valamint a gyakran használt szakkifejezések rövid értelmezése sem.

Tankönyvkiadó, Bp. 1982. 223. p.

Nagyné Sulyok Hedvig

David Legge-Paul J. Barber:

INFORMÁCIÓ ÉS KÉSZSÉG

„Egy pohár sör megfogása és kihörpintése úgy, hogy ki ne csöpögjön, éppúgy készségnek

tekinthető, mint a biliárdgolyó szakszerű lökése, a kötés és a kenyérsütés" – írja könyvében a Londoni Egyetem két fiatal tanára.

D. Legge és P. J. Barber neve ismertté vált az angol közönség előtt ismeretterjesztő cikkeik által, s most magyar fordításban is olvashatjuk közös alkotásukat. A szerzők komoly tudományos munkát folytatnak az információfeldolgozás területén. Könyvük a ma emberek számára aktuálisvá vált kérdésekkel foglalkozik, s érdekes kísérleteket írnak le a készség vizsgálatáról. Az emberi viselkedés és mozgásformákkal kapcsolatban olyan problémákra világítanak rá, amelyekre természetes volta miatt föl sem figyelünk. Például, ki gondolja minden esetben végig, ha jární akar, hogy föl kell emelnie egyik lábát, s előre lendítve ráhelyezni a testsúlyt, és így tovább? Vagy: honnan tudjuk bármely szemmel is megállapítani, hogy testünk mely kis része „éppen hol van”?...

Miről olvashatunk még a könyvben?

Az emberre ható ingerek észlelése és az ingerre adott reakció között idő telik el – kutatók vizsgálják, hogy a vezetésben szerepet kapott idegeknek mekkora az ingervezetési sebességük.

Megismerkedhetünk többféle reakcióválasztásos feladattal, melyeket a szerzők egyszerűen, logikus felépítettséggel foglalnak össze.

Mivel van kapcsolatban a reakcióidő? Hogyan függ a reakcióválaszték terjedelmétől? S mi változik, ha az információfeldolgozást valamilyen tevékenység begyakorlása után vizsgálják? – mindezekre a kérdésekre választ kapunk Legge és Barber könyvében.

Az agy az adott ingerre, információra többféleképpen válaszolhat. Hogyan választja ki a sok lehetőség közül azt az egyet, ahogyan végül is reagál? Létezik-e olyan válaszreakció-készlet, amelyből az agy válogathat?

„... Más módja is kell, hogy legyen a rendszernek a reagálásra, mint az, hogy előkészített implicit reakciókészletből válasszon. Másképpen lehetetlen volna újszerű, reakciót adni, és a felnőtt semmivel sem volna ügyesebb a csecsemőnél.” Tehát létezik reakcióalkotás – állapítják meg a szerzők. Újabb kérdés merül fel: mikor következik ez be?

Másik, a gyakorlatban előforduló probléma: mikor pontosabb a célzás: a gyors vagy lassú mozgások esetében? A „látó” vagy a „vak” helyzetben? – Úgy gondolom, a szerzők Keele és Posner kísérletével meglepő eredményeket tárnak az olvasó elé. Ki gondolta volna, hogy a gyors célbadobálás ugyanolyan pontosság, ha nyitott vagy ha behunyt szemmel végzik?

Felfedezhetünk-e törvényszerűségeket a meghatározott távolságú és pontosságú mozgás végrehajtásában? – Fitts törvénye arra utal, hogy igen. Fitts egzakt megállapítást közölt arról,

miként nő a célzó mozgás végrehajtásához szükséges idő a távolsággal.

Am e törvény is támadható. A kutatók megerősítő és cáfoló kísérleteiről egyaránt tudomást szerezhettünk az Információ és készség című könyv olvasásakor.

„A célzó mozgások finom elemzésekor egy nagyon gyors oszcilláció vagy tremor (remegés) figyelhető meg.” A szerzők a jelenség magyarázatát keresik, a lehetséges variációkat az olvasó elé tárva. Nemcsak a célzó, hanem a „nyomon követő” mozgásokat is elemezték, s a fiatal angol tanárok érdekfeszítő vizsgálatok leírásával tárják fel a problémakört.

Mindannyian érdeklődéssel figyeljük a tudomány fejlődését. Jól tudjuk, a törvényszerűségek, törvények felismerését, megfogalmazását hipotézisek előzik meg. Így történik az információelmélet területén is. Legge és Barber közérthetően fogalmazza meg az emberi cselekvésekre felállított hipotéziseket, ezek alátámasztását és cáfolatát is.

„A gyakorlat teszi a mestert” – halljuk és mondjuk sokszor. Mit mutatnak a vizsgálatok? – a tevékenységek begyakorlása során a teljesítmény nő, a javulás üteme lelassul ugyan, de úgy látszik, nincsen „teljesítményplafon”. „Felvetődik a kérdés, vajon a motiváció nem ugyanolyan fontos tényező-e a készség végső szintjének eléréséhez, mint az információfeldolgozó rendszer más mechanikus tulajdonságai” – a problémára választ találunk az Információ és készség című könyv lapjain. Ugyanúgy a készségtanulást elősegítő tényezőkről is.

A rajzfilmekben közismert Tom és Jerry – macska és egér játékos példái, szemléletes modellesei az információfeldolgozás fázisainak. Jerry, a „pszichológiailag kiművelt” egér milyen ismeretek tudatában játssza ki ellenségét, a macskát – bizonyos törvényszerűségekre utal.

Az információelmélet fejlődése során elméleteket dönthet meg, új hipotéziseket állít fel, s egyre közelebb kerülünk az emberi viselkedés, mozgás megismeréséhez.

Legge és Barber írása tájékoztatja az olvasót az információelmélet korábbi és napjainkban elért eredményeiről. Megismertet a készségvizsgálat módszereivel, neves kutatók kísérleteivel, a kísérletek eredményeivel, s a belőlük levont következtetésekkel.

Az Információ és készség című könyvet mindazon olvasók figyelmébe ajánlom, akik érdeklődéssel fordulnak az információelmélet bármely részterülete iránt, a pedagógusoknak, akik készségfejlesztéssel foglalkoznak, és azoknak, akik a pszichológia iránt érdeklődnek.

Madaras Erika

IV. éves fizika–technika szakos hallgató

KÖRNYEZETVÉDELEM SZABADIDŐBEN

(Játékok, ötletek, tanácsok, ismeretek)

Ez a könyv az első ránézésre megfogja az ember tekintetét, amikor pedig az alcímet is elolvassa, a fantáziáját is. Végre egy olyan könyv (ismeretterjesztő vagy módszertani kiadvány?), ami nagyon hiányzott! Ma már igazolt felismerés, hogy a környezet- és természetvédelmi nevelést nem úgy kell megvalósítani, hogy a fogalmi rendszereket megtanítjuk a tanulókkal, hanem a kisgyermek első önálló tevékenységétől kezdve a nevelésük szerves részévé kell válni. Olyan szokásokat, magatartásformákat kell kialakítani, ami a későbbiek során helyes attitűdökként személyiségük részévé válik.

Ez a könyv ehhez látszik segítséget nyújtani. Megvalósítása azonban felemás módon sikerült. Van ebben a könyvben minden. A természetes környezet és az ember cím alatt ökológiai szakkifejezéseket, az anyag- és energiaáramlást magyarázza. Ezekre a fogalmakra a Kislexikonban is visszatér (metodikailag hibásan adja meg a dekuperáns fogalom magyarázatát). Ez a rész feleslegesnek tűnik és idegen a könyv további – pajtásoknak szóló táborozási intelmektől és tanácsoktól és ezen részek ismeretterjesztő színvonalától. A könyv terjedelméhez képest jelentős teret kap a már említett tábo-

rozási tanácsadás és balesetvédelem. A szerző itt már arról szól, amit várhatnánk a könyvtől: az erdővédelem és madárvédelem feladatairól beszél. Ennek a fejezetnek is jelentős része azonban csak technikai, szervezési feladatokat tárgyal. Közben elhangzanak közhelynek tűnő intelmek is, pl.: mozgó vonatról ne ug raljunk le, sátorban ne gyújtunk tüzet, és hogy a W. C. használata után mossunk kezét. A W. C. használatával különben is probléma van. A könyv felhívja a figyelmet arra, hogy a latinát minden este fertőtlenítsük. A W. C. ilyen formája ma már közegészségügyileg tilos. (A Szegeden évek óta sikeresen szervezett természetvédelmi táborokban is hordozható W. C. bódét használnak.)

A könyv második fele igen értékes. Egyrészt környezetvédelmi témakörből játékokat, ötletes feladatokat tartalmaz, másrészt megismerteti Hajdú-Bihar megye természeti és kultúrtörténeti értékeivel.

A szerző tehát nem tudott maradéktalanul eleget tenni a várakozásnak. Mégis üdvözlőni kell e könyv megjelenését, egyes részei hasznosak a gyakorló pedagógusok számára, ötleteket ad természetvédelmi vetélkedők feladataihoz. Legfőbb érdeme azonban az, hogy remélhetően elindít egy olyan folyamatot, amely az iskola kapuján kívül is tervezetté, szervezetté teszi a környezetvédelmi nevelést. Debrecen, 1983. 96. l.

Szolnoky Jenő

Dr. Várkonyi Nándor

(1918–1983)

Dr. Várkonyi Nándortól búcsúzunk, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Műszaki Tanszékének nyugállományba vonult tanáráról, a Módszertani Közlemények egyik régi munkatársától. Tizenöt éven át a tőle megszokott szerénységgel, példamutató ügyszeretettel és helytállással szolgálta az általános iskolai tanárképzés ügyét. De tudományos munkásságával is megbecsült hírnevet szerzett a politechnikai képzés elméleti és gyakorlati oktatása területén. Erről nemcsak a folyóiratunkban közölt számos tanulmánya, hanem a hallei Luther Márton Egyetemen szerzett kandidátusi értekezése is tanúskodik. Tartalmas élete ugyan lezárult, de figyelemre méltó munkássága, emberi magatartása változatlanul ott él majd továbbra is kartársai, tanítványai, munkatársai emlékezetében, nevelő-oktató munkájában.

Kedves Előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1984. évi előfizetési díjat (75,- Ft) a mellékelt csekk-lapon befizetni szíveskedjék.

Egyben kérjük, hogy az esetleges fizetési hátralékát is mielőbb szíveskedjék rendezni. Kérjük a befizetési lap hátoldalán az összeg rendeltetését feltüntetni.

(Számlaszámunk: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.)

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

– Elméleti és gyakorlati útmutató –

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beinduló nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és dialektikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja: *Papp Ferenc* az írás tanításáról közöl tudományos igényű, de közérthető tanulmányt, *Fülöp Károly* a 4. osztályban elkezdett orosznyelv-oktatás feladatait elemzi, *Lengyel Zsolt* a hangtan és mondattan egyes kérdéseivel foglalkozik – a pszicholingvisztika szemszögéből.

Módszertani szempontú tanulmányokat olvashatunk az alábbi szerzőktől: *Szilágyiné Hodosi Zsuzsanna* (A játék szerepe a kisiskolások nyelvoktatásának kezdő szakaszában), *Sallay Mária* (Audiovizuális segédletek a 4. osztályos orosz nyelvoktatás szolgálatában), *Selb Györgyné* (Magnetofon-vezérlésű tananyag az osztatlan iskolák 4. osztályos tanulói számára).

Nemcsak a 4. osztályban induló orosznyelv-oktatáshoz nyújt segítséget *Szilágyi Erzsébet* (Kevés szóval oroszul), *Vihar Judit* (Auditív lexikai előkészítés – kezdő fokon) és *Virág Sándorné* (Globális olvasástanítási stratégia) tanulmánya.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A szerzői kollektíva tagjai – az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig – arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

